



Research Article

Design and Validation of a Positive Education Curriculum Model Based on Tyler's Four Fundamental Curriculum Elements

Ali Zare Zardeini^{*}: Assistant Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran

azare@cfu.ac.ir

Maryam Baratali: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Khorasgan Branch

m.baratali@khuisf.ac.ir

Abstract

Positive education is an educational approach that extends beyond academic achievement and addresses students' well-being, strengths, positive emotions, relationships, and personal growth. The present study aimed to design and validate a positive education curriculum model based on Tyler's four fundamental curriculum elements: objectives, content, teaching–learning strategies, and assessment. An exploratory sequential mixed-methods design was employed. In the qualitative phase, documentary research and directed qualitative content analysis were conducted to identify and organize the components of positive education. In the quantitative phase, a researcher developed questionnaire was used to examine the proposed model. The qualitative analysis resulted in 42 indicators, including 16 for objectives, 9 for content, 12 for teaching learning strategies, and 5 for assessment. Content validity was examined through the judgments of 15 specialists, and the quantitative data were obtained from 623 teachers. Confirmatory factor analysis and structural equation modeling were used to evaluate the measurement and structural models. The findings supported the four-factor structure of the proposed curriculum model and showed satisfactory reliability for the overall questionnaire and most dimensions. Although the objectives dimension showed comparatively weaker convergent validity, the overall findings provided acceptable evidence for the adequacy of the proposed model. The model can provide a structured framework for designing and revising positive education curricula with an emphasis on students' well-being and flourishing.

Keywords: positive education, positive psychology, curriculum, curriculum model, validation

Introduction

Positive education has increasingly attracted attention as an approach that brings positive psychology into educational settings and emphasizes students' well-being,

strengths, positive emotions, hope, meaning in life, relationships, and personal growth. Previous research has shown the relevance of these components to students' well-being and learning (Noble & McGrath, 2015; Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2009; Waters & Loton, 2021). More recent studies have continued to emphasize the importance of

*. Corresponding author

developing coherent approaches to positive education in educational contexts (Jianping et al., 2024; Rickard et al., 2024; Wammerl & Lichtinger, 2025). However, the different components of positive education are often considered separately, creating a need for a more integrated curriculum framework. In the present study, Tyler's four curriculum elements which were objectives, content, teaching-learning strategies, and assessment were used as an analytical framework for organizing the components identified through documentary analysis. Tyler's framework was not regarded as a theory or model of positive education; rather, it was used to organize the identified components within a systematic curriculum structure (Tyler, 1949). Accordingly, this study aimed to design and validate a positive education curriculum model based on these four elements.

Method

This study was conducted using an exploratory sequential mixed-methods design in two stages. In the qualitative stage, documentary research and directed qualitative content analysis were used to identify the components of a positive education curriculum. Tyler's four curriculum elements or objectives, content, teaching-learning strategies, and assessment were defined in advance as the main analytical categories, while specific positive education indicators were extracted from the selected sources. The initial search covered publications from 2000 to 2025. From 205 identified sources, 45 relevant sources were selected for final analysis, including 27 articles, 10 books or book chapters, 3 dissertations, and 5 documents. The analysis resulted in 16 indicators for objectives, 9 for content, 12 for teaching-learning strategies, and 5 for assessment. These indicators were used to develop a 42-item researcher developed questionnaire. Content validity was examined through the judgments of 15 specialists using Lawshe's Content Validity Ratio (CVR). In

the quantitative stage, the questionnaire was administered electronically to 623 teachers working at primary, lower secondary, and upper secondary levels. Data were analyzed using SPSS and SmartPLS. The measurement model was evaluated using factor loadings, Cronbach's alpha, rho_A, composite reliability, and average variance extracted (AVE). Model fit was examined using SRMR, NFI, d_ULS, d_G, and chi-square, while the explanatory power of the model was assessed using R² and adjusted R².

Results

The qualitative analysis resulted in a four-element positive education curriculum model consisting of objectives, content, teaching-learning strategies, and assessment.

The first element, objectives, included 16 indicators. These comprised opportunities for learners to select their own goals, realistic and challenging goals, meaning in life, hope, aesthetic goals, moral virtues, attention to learners' strengths and talents, social skills, traditions and values, personality development, spirituality, gratitude, resilience, logical thinking skills, positive emotions, and future orientation. Thus, the objectives of positive education extended beyond academic achievement and incorporated emotional, social, moral, personal, and meaning-related aspects of learners' development.

The second element, content, consisted of 9 indicators. These included artistic content, visual and narrative content, joyful and humorous content, value-based and spiritual content, content related to real life, emotional content, content involving positive emotions, content related to positive traits and civic virtues, and altruistic and participatory content. Such content provides opportunities for meaningful learning as well as emotional, social, and value-oriented experiences.

The third element, teaching-learning strategies, included 12 indicators: positive emotion-based methods, field trips, games, interactive and participatory methods,

brainstorming, demonstration, use of community resources, storytelling and positive speech, hands-on activities, experimentation, problem-solving, and role-playing. These strategies emphasize active participation, interaction, direct experience, emotional involvement, and learner engagement.

The fourth element, assessment, included self-assessment, downward social comparison, attention to strengths, continuous and effective feedback, and effort-based feedback. Accordingly, assessment in positive education was not restricted to measuring learning outcomes but also considered learners' self-awareness, strengths, progress, and effort.

The quantitative findings supported the general adequacy of the four-factor model. The model showed $SRMR = 0.079$, $d_ULS = 5.605$, $d_G = 1.306$, $\chi^2 = 4523.028$, and $NFI = 0.706$. The coefficient of determination showed that the model explained 51.9% of the variance in assessment, 61.9% of the variance in teaching–learning strategies, and 55.2% of the variance in content. The corresponding adjusted R^2 values were 0.518, 0.619, and 0.551, respectively.

The reliability and convergent validity results were generally satisfactory. For assessment, $AVE = 0.531$, $CR = 0.849$, $\rho_A = 0.788$, and $\alpha = 0.779$. For objectives, $AVE = 0.368$, $CR = 0.902$, $\rho_A = 0.895$, and $\alpha = 0.886$. For teaching–learning strategies, $AVE = 0.536$, $CR = 0.932$, $\rho_A = 0.922$, and $\alpha = 0.921$. For content, $AVE = 0.551$, $CR = 0.916$, $\rho_A = 0.903$, and $\alpha = 0.894$. The overall Cronbach's alpha was 0.954. These findings provide acceptable evidence for the reliability and general adequacy of the proposed four-factor structure. Nevertheless, the comparatively low AVE for the objectives dimension indicates that some indicators in this dimension require further conceptual examination and possible refinement.

Conclusion

The findings of this study indicate that positive education can be organized as a

coherent curriculum rather than being limited to separate psychological activities or interventions. The proposed model brings together objectives, content, teaching–learning strategies, and assessment and incorporates components related to hope, meaning in life, strengths, positive emotions, moral development, social skills, spirituality, gratitude, resilience, and personal growth. This broad view is consistent with the main orientation of positive education, which emphasizes well-being and human flourishing alongside academic development (Noble & McGrath, 2015; Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2009).

The findings also suggest that the use of a curriculum framework can help connect the diverse components of positive education and provide a more systematic basis for curriculum planning. In this study, Tyler's framework served this organizational purpose rather than functioning as a positive education theory or model. The quantitative findings further supported the general adequacy of the proposed four-factor structure and showed satisfactory reliability for the instrument and its major dimensions.

However, several limitations should be considered. First, the qualitative phase was based on documentary analysis and did not include interviews or focus groups with teachers, educational specialists, or learners. Second, convenience sampling and electronic data collection in the quantitative phase may limit the generalizability of the findings. Third, the comparatively low AVE obtained for the objectives dimension suggests the need for further examination of some indicators. Future studies should therefore combine documentary evidence with interviews or focus groups, use larger and more diverse samples, and test the model with independent samples. Further refinement and validation of the objectives indicators are also recommended. Overall, the proposed model can provide a useful basis for designing and revising positive education curricula, although its application in different

educational settings requires further empirical validation and contextual adaptation.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines: All ethical principles involving human participants were observed in this study. Participation was voluntary informed consent was obtained from all participants, and the confidentiality and anonymity of the collected data were ensured. In the qualitative section, publicly available published data was used, and all cited sources were accurately referenced. In the quantitative section participation in the study was voluntary. Participants were informed about the purpose of the research, and the confidentiality of their responses was maintained. No personally identifying information was requested, and

the collected information was used solely for research purposes

Authors' Contributions First author: Study design, data collection, statistical analysis, drafting and writing of the manuscript. Second author: Supervision, methodology development, critical revision of the manuscript and editing. All authors approved the final manuscript.

Conflict of Interest The authors declare that they have no conflict of interest regarding the publication of this article.

Funding: This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Acknowledgment

The authors would like to express their appreciation to the experts and teachers who participated in the study and contributed their time and professional perspectives.

مقاله پژوهشی

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا بر اساس عناصر چهارگانه تایلر

علی زارع زردینی*^۱: استادیار گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

azare@cfu.ac.ir

مریم براتعلی: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران

m.baratali@khuisf.ac.ir

چکیده

آموزش و پرورش مثبت گرا رویکردی نوین برای ارتقای بهزیستی و عملکرد بهینه دانش آموزان است. هدف این پژوهش طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا بود. پژوهش با روش آمیخته (کیفی-کمی) و طرح اکتشافی متوالی انجام شد. در بخش کیفی، با استفاده از پژوهش اسنادی و تحلیل محتوای قیاسی، عناصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی شناسایی شدند. در بخش کمی، الگوی استخراج شده با نظر ۱۵ متخصص (روایی محتوایی به روش لاوشه) و داده های حاصل از پرسشنامه ۴۲ گویه ای ۶۲۳ معلم، از طریق تحلیل عاملی تأییدی و مدلیابی معادلات ساختاری اعتبارسنجی شد. یافته های کیفی نشان داد اهداف برنامه بر مؤلفه هایی مانند انتخاب آگاهانه هدف، امید، معنا، فضایل اخلاقی، توانمندی ها، مهارت های اجتماعی، معنویت، قدردانی، انعطاف پذیری، هیجانات مثبت و آینده نگری تأکید دارند. محتوا نیز ویژگی هایی همچون هنری و روایی بودن، شاد و طنزآمیز بودن، ارتباط با زندگی واقعی، تقویت هیجانات و صفات مثبت، ارزش های اخلاقی و مشارکت اجتماعی را در بر می گیرد. راهبردهای یاددهی-یادگیری شامل روش های تعاملی، بازی، گردش علمی، داستان گویی، حل مسئله، ایفای نقش و بهره گیری از هیجانات مثبت است و ارزشیابی بر خودارزیابی، تأکید بر نقاط قوت و بازخورد مستمر و مبتنی بر تلاش استوار است. نتایج اعتبارسنجی کمی نشان دهنده برازش قابل قبول مدل چهارعاملی و پایایی مطلوب کل پرسشنامه بود. به طور کلی، الگوی طراحی شده از اعتبار کافی برخوردار است و می تواند به عنوان چارچوبی معتبر برای طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی با هدف ارتقای بهزیستی و شکوفایی دانش آموزان به کار گرفته شود.

واژه های کلیدی: برنامه درسی، آموزش و پرورش مثبت گرا، روان شناسی مثبت گرا، الگوی برنامه درسی، اعتبارسنجی.

به بهزیستی^۱ و در نهایت، شکوفایی و سعادتمندی (Seligman et al., 2006) است. در این راستا، روان‌شناسی مثبت‌گرا با تمرکز بر توانایی‌ها و نقاط قوت فرد، رویکردی متفاوت از جست‌وجو در ضعف‌ها و کاستی‌ها اتخاذ می‌کند (Seligman et al., 2009). آموزش مبتنی بر این دیدگاه از طریق شناسایی و تقویت این نقاط قوت می‌تواند به انگیزه و توانمندسازی افراد منجر شود (Deroncelle-Acosta & Ellis, 2024). به این ترتیب، روان‌شناسی مثبت‌گرا به افراد یاری می‌رساند تا شخصیتی استوارتر، انعطاف‌پذیرتر و فضیلت‌مندتر پرورش دهند و در نهایت، خودکارآمدی و کیفیت زندگی تحصیلی آنان بهبود یابد (Molamohseni, 2024). پژوهش‌های انجام‌شده نیز بر اهمیت توجه به نقاط قوت، توانمندی‌ها، امید، معنا، مهارت‌های اجتماعی و رشد همه‌جانبه یادگیرندگان در آموزش و پرورش مثبت‌گرا تأکید کرده‌اند (Noble & Peterson & Seligman, 2004; McGrath, 2015; Wammerl & Lichtinger, 2025; Waters & Johnstone, 2022; Waters & Loton, 2021). یکی از مؤلفه‌های کلیدی در این میان، مهارت مثبت اندیشی است که شامل آموزش نگرشی متفاوت به رویدادها و داشته‌های مثبت و منفی و ارزش‌گذاری متوازن آنها می‌شود. در آموزش بهزیستی و مثبت‌اندیشی، افراد تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت، نقاط قوت فردی و اجتماعی و توانایی‌های بالقوه خود را شناسایی و نقش آنها را در افزایش احترام به خود، عزت‌نفس و بهبود کیفیت زندگی درک کنند. همچنین، آنان توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را نیز کسب می‌کنند و می‌آموزند که در جهان نقشی فعال ایفا کنند و زندگی خود را به صورت آگاهانه شکل دهند، نه اینکه منفعلانه پذیرای هر آنچه پیش می‌آید باشند (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

مقدمه

ظهور جنبش روان‌شناسی مثبت‌گرا نقطه عطفی در روان‌شناسی نوین، به رهبری مارتین سلیگمن^۱، بود. سلیگمن با مشاهده تمرکز غالب روان‌شناسی قرن بیستم بر آسیب‌ها، ضعف‌ها و ترمیم آنها، متوجه غفلت از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های انسان برای رشد و شکوفایی شد. او پیشنهاد کرد روان‌شناسی نباید صرفاً به رویکرد آسیب‌شناختی محدود شود، بلکه باید به جنبه‌های مثبت انسان نیز توجه کند و از تمامی ظرفیت‌های فردی و اجتماعی برای ارتقای سلامت روان بهره ببرد. این رویکرد نوین، با تأکید بر بهزیستی و شکوفایی انسان، به تدریج جایگاهی مهم در حوزه‌های مختلف از جمله آموزش پیدا کرد (مک‌درمت و اسنایدر، ۲۰۰۴/۱۳۸۳).

در طی دهه گذشته، روان‌شناسی مثبت‌گرا به یکی از گرایش‌های اصلی در روان‌شناسی تبدیل شده و به جایگاهی مناسب در این رشته دست یافته است. سرعت تبدیل این گرایش به یک رویکرد عمل‌گرا و مبتنی بر شواهد^۲ با پیشینه هیچ گرایش دیگری قابل مقایسه نیست. این سرعت، به ویژه در زمینه ابداع و به‌کارگیری شیوه‌ها و مداخلات^۳ در روان‌شناسی مثبت‌گرا چشمگیر است. هم‌زمان با این تحولات در روان‌شناسی، رویکردهای مثبت‌گرا به طرز فزاینده در حوزه آموزش مورد توجه قرار گرفته‌اند؛ زیرا پتانسیل زیادی در ارتقای یادگیری و بهزیستی دانش‌آموزان نشان داده‌اند.

هدف از به‌کارگیری مداخلات مثبت دست‌یابی به سطوحی بالاتر از رضایت از زندگی (Rickard et al., 2024)، ارتقای کیفیت زندگی، افزایش شادکامی، دست‌یابی

¹ Martin Seligman

² Evidence-based

³ Intervention

⁴ Well-being

تکنیک‌هایی استفاده می‌کنند که بر بهزیستی تک‌تک دانش‌آموزان تمرکز دارند (Chen & Mcnamee, 2011). این رویکرد یافته‌های پژوهشگران روان‌شناسی مثبت‌گرا را در عرصه آموزش و پرورش به کار می‌گیرد و بهترین شیوه‌های کاهش یا حتی جلوگیری از افسردگی، اضطراب، افزایش لذت، تعامل در مدرسه، بهبود کنجکاوی و عشق به یادگیری را نشان می‌دهد؛ همچنین، مهارت‌های اجتماعی همچون همدلی، همکاری، جرئت‌ورزی و خودکنترلی را تقویت می‌کند که همگی با پیشرفت تحصیلی همبستگی دارند (Ramachandram, 2016).

آموزش و پرورش مثبت‌گرا، با ارائه پیشنهادها آموزشی غنی‌تر و با در نظر گرفتن عامل سلامت روانی و جسمانی لازم برای افزایش ظرفیت یادگیری مؤثر هر دانش‌آموز، بهزیستی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و با ترسیم مواد تشکیل‌دهنده آموزش مؤثر و ماندگار، اصول روان‌شناسی مثبت‌گرا و انعطاف‌پذیری را در هم می‌آمیزد (Geelong Grammar School, 2015).

پژوهش‌های انجام‌شده درباره آموزش مثبت‌گرا و مثبت‌اندیشی تأثیر چشمگیر آن در پیشگیری و درمان مشکلات عاطفی دانش‌آموزان و افزایش سلامت روان (World Health Organization, 2017)، امیدواری، خودکارآمدی، عزت‌نفس و کاهش افسردگی (Lee, 2017) و افزایش رشد ذهنی و تاب‌آوری (Jianping et al., 2024) را نشان می‌دهند. آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی برای افراد، به ویژه کودکان و نوجوانان، به منظور تقویت بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات مثبت، رفتارهای سازنده، شناخت و ادراک مثبت، ارتقای بهزیستی، درمان اختلالات روانی مانند افسردگی و اضطراب و نیز افزایش عزت‌نفس بسیار مفید و سودمند است (Sin & Lyubomirsky, 2009).

سیکزنت میهالی، از پیشگامان روان‌شناسی مثبت‌گرا، باور دارد این حوزه تلاش می‌کند تا رشته‌ای مفید و کاربردی برای همگان باشد. او اشاره می‌کند تا پیش از این، روان‌شناسی عمدتاً با «ترس، احساسات منفی و بیماری‌ها» مرتبط بوده و بر جنبه‌های آسیب‌شناختی^۱ انسان تمرکز داشته است. در مقابل، روان‌شناسی مثبت بر نقاط قوت و نه ضعف‌های افراد تأکید می‌ورزد. این تغییر رویکرد ضرورت و اهمیت آموزش‌های مثبت‌گرا را نه فقط در مراکز درمانی، بلکه در مدارس و مؤسسه‌های آموزشی برای تمام کودکان و نوجوانان آشکار می‌کند (Petersen & Millei, 2016). در این راستا، کاربرد روان‌شناسی مثبت‌گرا در آموزش یادگیرنده را قادر می‌کند تا علاوه بر کسب دانش و مهارت، بهزیستی خود و دیگران را نیز توسعه دهد (Kern & Wehmeyer, 2021). این کاربرد در حوزه آموزش و پرورش با عنوان «آموزش و پرورش مثبت‌گرا» شناخته می‌شود؛ اصطلاحی جامع برای توصیف مداخلات و برنامه‌های تجربی تأییدشده از روان‌شناسی مثبت که بر سلامت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (White et al., 2017). نوریش و همکاران نیز آموزش و پرورش مثبت‌گرا را به عنوان ترکیب هدفمند اصول روان‌شناسی مثبت با بهترین شیوه‌های تدریس و با پارادایم‌های آموزشی به منظور ارتقای رشد مطلوب و شکوفایی در محیط مدرسه تعریف می‌کنند (Norris et al., 2013).

آموزش و پرورش مثبت‌گرا رویکردی است که با بهره‌گیری از روان‌شناسی مثبت‌گرا، به طور برابر بر نقاط قوت فردی و انگیزه‌های شخصی برای ترویج یادگیری تأکید می‌کند. برخلاف روش‌های سنتی مدارس که در آنها معلمان تلاش می‌کنند مطالب درسی را برای دانش‌آموزان متوسط کلاس مناسب کنند و کل کلاس را با یک سبک تدریس و ارزشیابی پیش ببرند، معلمان مدارس مثبت‌گرا از

¹ Pathological

افسردگی در میان دانشجویان به دلایل مختلف (فروتنی، ۱۳۸۴؛ عزیزی و همکاران، ۱۳۹۴) و یافته‌های پژوهشی مبنی بر تأثیر آموزش و پرورش مثبت‌گرا در کاهش افسردگی (Lyubomirsky & Layous, 2013; Lee, 2017)؛، ضرورت استفاده از این رویکرد در سطوح مختلف آموزشی را آشکار می‌کند. استفاده از برنامه‌های آموزش و پرورش مثبت‌گرا می‌تواند به بهبودی افسردگی دانشجویان و ارتقای عملکرد تحصیلی آنها کمک شایانی کند.

شیوع زیاد افسردگی در میان جوانان، کاهش سطح رضایت از زندگی و هم‌افزایی مثبت بین یادگیری و هیجانات مثبت، همگی گواهی بر ضرورت آموزش مهارت‌های مرتبط با شادکامی و بهزیستی در محیط‌های آموزشی دارند. شواهدی چشمگیر از مطالعات کنترل‌شده نشان می‌دهد مهارت‌هایی که سبب انعطاف‌پذیری، احساسات مثبت، سرگرمی و معنا در زندگی می‌شوند را می‌توان به دانش‌آموزان آموزش داد (Seligman et al., 2009). آموزش و پرورش مثبت‌گرا را می‌توان تحولی به‌موقع در نظام آموزشی دانست؛ زیرا اولاً، به عنوان سپری در برابر نرخ رو به افزایش اختلالات روانی عمل می‌کند و ثانیاً، بهزیستی دانش‌آموزان که هدف غایی آن است، به عنوان عاملی تقویت‌کننده برای یادگیری و عملکرد تحصیلی شناخته شده است (Gokcen, 2013).

سلیگمن و همکاران در خصوص ضرورت آموزش و پرورش مثبت‌گرا تأکید می‌کنند بهزیستی باید بر سه پایه اساسی در مدارس آموزش داده شود: به عنوان پادزهری برای افسردگی، ابزاری برای افزایش رضایت از زندگی و به عنوان عاملی مؤثر در بهبود یادگیری و تفکر خلاق (Seligman et al., 2009). از آنجا که بخش اعظم دوران جوانی در مدارس سپری می‌شود، این نهادهای آموزشی فرصتی بی‌بدیل برای ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان در مقیاسی وسیع فراهم می‌آورند. پژوهش‌های انجام‌شده در

افزون بر این، توجه به هدف‌گذاری، امیدواری و آینده‌نگری در فرایند تربیت می‌تواند به تقویت انگیزش، خودمدیریتی و رشد فردی و اجتماعی یادگیرندگان کمک کند و از این رو، این مؤلفه‌ها از عناصر مهم آموزش و پرورش مثبت‌گرا به شمار می‌آیند (مک‌درمت و اسنایدر، ۲۰۰۴/۱۳۸۳؛ Snyder, Pedrotti et al., 2009; Weldon, 2016; Snyder & Lopez, 2009).

از دیگر آثار مثبت آموزش و پرورش مثبت‌گرا می‌توان به ارائه راه و روش درست زندگی‌کردن و افزایش رضایتمندی از زندگی (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014; Wammerl & Lichtinger, 2025; Yuk Ching, 2016)، مقابله با استرس (Williamson & Cullingford, 1998)، افزایش بهزیستی در گروه‌های سنی مختلف (Fuente-Hernández et al., 2025) و کاهش افسردگی و افزایش شادکامی (میرهاشمی و همکاران، ۱۳۹۴) اشاره کرد. این افزایش شادکامی نیز به نوبه خود موجب موفقیت دانش‌آموزان می‌شود (Lyubomirsky et al., 2005). از سوی دیگر، در این رویکرد، تقویت هیجانات مثبت، قدردانی، فضایل اخلاقی، نوع‌دوستی، بخشش، معنویت و روابط مثبت به عنوان مؤلفه‌هایی مرتبط با بهزیستی و رشد مطلوب مورد توجه قرار گرفته‌اند (کار، ۲۰۰۴/۱۳۹۱؛ لیمین و مک‌ماهین، ۲۰۱۱/۱۳۹۴؛ Enright, Bennett & Shepherd, 2013; Seligman, 2011; Ruini, 2017).

با توجه به نتایج پژوهش‌هایی که تأثیر آموزش و پرورش مثبت‌گرا بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را نشان داده‌اند، به کارگیری برنامه‌های آموزش و پرورش مثبت‌گرا نه فقط فضایی سرشار از نشاط و شادابی در مدارس ایجاد می‌کند، بلکه به بهبود وضعیت روانی و عاطفی دانش‌آموزان نیز می‌انجامد و بر اساس پژوهش برکار، پیشرفت تحصیلی آنان را نیز ارتقا می‌بخشد (Borkar, 2016). همچنین، شیوع

زمینه آموزش و پرورش مثبت‌گرا در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان تأثیر آن را بر سلامتی جسمی و روانی، آسایش و شکوفایی آنان و به تبع آن جامعه نشان می‌دهند. از این رو، این موضوع از اهمیتی بسزا برخوردار است و به‌کارگیری آن موجب توانمندسازی فراگیران و ارتقای نقاط قوت آنان خواهد شد.

از آنجا که تحقق اهداف آموزش و پرورش مثبت‌گرا نیازمند طراحی برنامه درسی منسجم و برخوردار از عناصر اساسی برنامه‌ریزی درسی است، در پژوهش حاضر، الگوی برنامه درسی بر اساس چهار عنصر اساسی مورد تأکید تایلر، شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، سازمان‌دهی شده است. در این چارچوب، دیدگاه تایلر به عنوان چارچوبی برای سازمان‌دهی عناصر برنامه درسی به کار گرفته شده است، نه به عنوان نظریه‌ای اختصاصی درباره آموزش و پرورش مثبت‌گرا؛ بنابراین، پژوهش حاضر می‌کوشد تا مؤلفه‌ها و الزامات آموزش و پرورش مثبت‌گرا را در قالب این چهار عنصر برنامه درسی شناسایی، سازمان‌دهی و اعتبارسنجی کند.

با توجه به تأثیرات مثبت برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا در پیشگیری و درمان مشکلات عاطفی دانش‌آموزان، افزایش سلامت روانی آنها، کاهش افسردگی و خودکشی، پیشرفت تحصیلی، مقابله با استرس و افزایش خودکارآمدی و امیدواری، استفاده از برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا در آموزش ضروری است. از این رو، هدف از پژوهش حاضر عبارت است از:

- ۱- طراحی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا،
- ۲- اعتباربخشی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا.

روش

روش، قلمرو پژوهش و شرکت‌کنندگان: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، آمیخته (کیفی-کمی)

با طرح اکتشافی متوالی^۱ است که در دو مرحله طراحی الگو و اعتباربخشی آن انجام شد. در مرحله نخست، به منظور طراحی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا، از روش پژوهش اسنادی^۲ و تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی^۳ استفاده شد. چارچوب تحلیلی این پژوهش بر اساس عناصر چهارگانه برنامه درسی تایلر (Tyler, 1949) شامل اهداف^۴، محتوا^۵، راهبردهای یاددهی-یادگیری^۶ و ارزشیابی^۷ تعیین شد. انتخاب این چارچوب به دلیل جامعیت، کاربرد گسترده در پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و تناسب آن با هدف پژوهش که طراحی یک الگوی برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه‌های مثبت‌گرا بود، صورت گرفت. تایلر در این پژوهش نه به عنوان الگوی نهایی، بلکه به عنوان چارچوبی تحلیلی^۸ برای سازمان‌دهی و دسته‌بندی مؤلفه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا استفاده شده است؛ به عبارت دیگر، چهار عنصر برنامه درسی تایلر به عنوان مقوله‌های اصلی و از پیش تعیین‌شده تحلیل در نظر گرفته شدند و مؤلفه‌ها و شاخص‌های اختصاصی آموزش و پرورش مثبت‌گرا از طریق بررسی و تحلیل منابع علمی استخراج و در این چهار مقوله سازمان‌دهی شدند.

قلمرو پژوهش در بخش کیفی شامل تمامی منابع چاپی و الکترونیکی مرتبط با حوزه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا، آموزش و پرورش مثبت‌گرا، برنامه‌ریزی درسی و اسناد مرتبط بود که در پایگاه‌های معتبر داخلی و بین‌المللی، از جمله الزویر^۹، پاب‌مد^{۱۰}، گوگل اسکالر^۱، ساینس دایرکت^۲ و

¹ Exploratory Sequential Design

² Documentary Research

³ Qualitative Content Analysis with Deductive Approach

⁴ Objectives

⁵ Content

⁶ Teaching and Learning Strategies

⁷ Evaluation

⁸ Analytical Framework

⁹ Elsevier

¹⁰ PubMed

شدند. این فرایند تا زمانی ادامه یافت که بررسی منابع جدید مؤلفه یا شاخصی جدید به ساختار مفهومی حاصل اضافه نمی‌کرد. حاصل این فرایند، شناسایی ۱۶ شاخص برای عنصر اهداف، ۹ شاخص برای عنصر محتوا، ۱۲ شاخص برای عنصر راهبردهای یاددهی-یادگیری و ۵ شاخص برای عنصر ارزشیابی بود که در مجموع، ساختار اولیه ۴۲ گویه‌ای پرسشنامه را تشکیل داد.

برای اعتباربخشی محتوایی الگوی استخراج‌شده، از نظر ۱۵ نفر از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و روان‌شناسی مثبت‌گرا استفاده شد. متخصصان به روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی^۴ انتخاب شدند. ابتدا، صاحب‌نظران واجد شرایط بر اساس سوابق علمی و پژوهشی مرتبط شناسایی شدند و سپس، از آنان خواسته شد تا متخصصان واجد شرایط دیگری را معرفی کنند. معیارهای ورود شامل برخورداری از سوابق علمی و پژوهشی مرتبط، تجربه تخصصی در حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی یا روان‌شناسی مثبت‌گرا بودند. متخصصان ضرورت مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگو را بررسی کردند و دیدگاه‌های کیفی آنان نیز برای اصلاح و تکمیل الگوی اولیه استفاده شد.

شرکت‌کنندگان در بخش کمی شامل کلیه معلمان دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم کشور بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به خدمت بودند. با توجه به تعداد ۴۲ گویه و قاعده پیشنهادی کلاین (Kline, 2016)، حداقل حجم نمونه ۲۱۰ نفر برآورد شد. با این حال، به منظور افزایش توان آماری، تعداد ۶۲۳ پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل شد. با توجه به پراکندگی جغرافیایی گسترده جامعه آماری و محدودیت‌های اجرایی، از روش نمونه‌گیری در دسترس به صورت مجازی استفاده شد. برای این منظور، پرسشنامه پژوهشگر ساخته در بستر پلتفرم گوگل

مگ ایران^۳ جست‌وجو شد. جست‌وجوی منابع با استفاده از کلیدواژه‌های فارسی و انگلیسی مرتبط با «روان‌شناسی مثبت‌گرا»، «آموزش و پرورش مثبت‌گرا»، «برنامه درسی مثبت‌گرا» و ترکیب‌های مرتبط انجام شد. بازه جست‌وجوی اولیه سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ را در بر گرفت؛ زیرا بخشی مهم از ادبیات آموزش و پرورش مثبت‌گرا در پی شکل‌گیری و گسترش روان‌شناسی مثبت‌گرا در اوایل دهه ۲۰۰۰ توسعه یافته است. از منابع پیش از ۲۰۱۰ بیشتر برای درک مبانی نظری استفاده شد و منابع منتشرشده از سال ۲۰۱۰ به بعد در صورت ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، در تحلیل اصلی مورد توجه قرار گرفتند.

فرایند انتخاب منابع در چند مرحله انجام شد. ابتدا، منابع بازیابی‌شده بر اساس عنوان و چکیده از نظر ارتباط با موضوع پژوهش غربال شدند؛ سپس، متن کامل منابع مرتبط بررسی و منابع فاقد ارتباط مستقیم با آموزش و پرورش مثبت‌گرا، برنامه درسی یا چهار عنصر چارچوب تحلیلی حذف شدند. منابع تکراری نیز از فرایند بررسی کنار گذاشته شدند. فرایند جست‌وجو و بررسی منابع تا زمانی ادامه یافت که بررسی منابع جدید مؤلفه یا شاخصی جدید به چارچوب تحلیلی اضافه نمی‌کرد. در مجموع، ۲۰۵ منبع در مرحله جست‌وجو شناسایی شدند و پس از حذف منابع تکراری و نامرتب، ۴۵ منبع شامل ۲۷ مقاله، ۱۰ تعداد کتاب/فصل کتاب، ۳ پایان‌نامه و ۵ سند برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.

سپس، اطلاعات مرتبط از منابع منتخب استخراج و در قالب فیش‌های پژوهشی ثبت شد و کدهای اولیه از متن منابع استخراج، کدهای مشابه در قالب مضامین هم‌خانواده ادغام و مضامین حاصل در چهار مقوله اصلی اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی طبقه‌بندی

¹ Google Scholar

² ScienceDirect

³ Magiran

⁴ Snowball Sampling

فرمز^۱ طراحی شد و لینک آن از طریق شبکه‌های اجتماعی معلمان (ایتا، تلگرام، واتساپ) در اختیار آنان قرار گرفت. به منظور افزایش تنوع جغرافیایی نمونه، تلاش شد پاسخ‌دهندگان از استان‌های مختلف کشور انتخاب شوند. توزیع پاسخ‌دهندگان بر اساس استان محل خدمت در [جدول ۱](#) ارائه شده است.

¹ Google Forms

جدول ۱

توزیع نمونه بر اساس استان محل خدمت

Table 1
Sample Distribution Based on the Province of Service

استان	تعداد	درصد
تهران	۱۴۲	۲۲/۸
اصفهان	۹۸	۱۵/۷
خراسان رضوی	۸۷	۱۴/۱۴
فارس	۷۶	۱۲/۲
خوزستان	۶۵	۱۰/۴
مازندران	۵۴	۸/۷
آذربایجان شرقی	۵۲	۸/۴
سیستان و بلوچستان	۴۹	۷/۸
مجموع	۶۲۳	۱۰۰

ابزار سنجش: ابزار سنجش گردآوری داده‌ها در بخش کمی پرسشنامه پژوهشگر ساخته برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا^۱ بود که بر اساس یافته‌های مرحله کیفی پژوهش تدوین شد. ساختار پرسشنامه با استفاده از چهار عنصر چارچوب تحلیلی پژوهش، یعنی اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، تنظیم شد. پرسشنامه در مجموع شامل ۴۲ گویه بود که ۱۶ گویه به اهداف، ۹ گویه به محتوا، ۱۲ گویه به راهبردهای یاددهی-یادگیری و ۵ گویه به ارزشیابی اختصاص داشتند. در بُعد اهداف، شاخص‌هایی شامل فرصت انتخاب هدف توسط یادگیرنده، اهداف واقع‌بینانه و چالش‌برانگیز، توجه به معنای زندگی، امیدواری، اهداف زیباشناختی، توجه به فضایل اخلاقی، توجه به توانمندی‌ها و استعدادهای فراگیران، آموزش مهارت‌های اجتماعی، توجه به سنت‌ها و ارزش‌ها، رشد شخصیت، معنویت، قدردانی، انعطاف‌پذیری، مهارت تفکر منطقی، توجه به هیجانات مثبت و آینده‌نگری قرار

گرفتند. در بُعد محتوا، شاخص‌های محتوای هنری، دیداری و روایی، شاد و طنزآمیز، ارزشی و معنوی، مرتبط با زندگی واقعی، هیجانی، حاوی احساسات مثبت، مرتبط با صفات مثبت و فضایل شهروندی و نوع‌دوستانه و مشارکتی لحاظ شدند. در بُعد راهبردهای یاددهی-یادگیری نیز روش‌های مبتنی بر هیجان مثبت، گردش علمی، بازی، روش‌های تعاملی و مشارکتی، بارش مغزی، روش نمایشی، بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه، داستان‌گویی و سخنرانی مثبت، دست ورزی، روش آزمایشی، حل مسئله و ایفای نقش قرار گرفتند. بُعد ارزشیابی نیز شامل خودارزیابی، مقایسه با افراد پایین‌تر از خود، توجه به نقاط قوت در ارزیابی به صورت بازخورد مستمر و مؤثر و بازخورد مبتنی بر تلاش بود. این مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در مرحله کیفی از تحلیل منابع استخراج و در قالب چهار عنصر برنامه درسی سازمان‌دهی شدند. پرسشنامه شامل ۴۲ گویه بود و پاسخ‌ها بر اساس مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً نادرست» (۱) تا «کاملاً درست» (۶) نمره‌گذاری شدند. دامنه نمرات بین ۴۲ تا ۲۵۲ متغیر بود و

¹ Positive Education Curriculum Questionnaire

نمره کل از مجموع نمرات تمامی گویه‌ها به دست آمد. پایایی^۱ کل پرسشنامه ۰/۹۵۴ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: اجرای پژوهش در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، منابع علمی مرتبط با روان‌شناسی مثبت‌گرا، آموزش و پرورش مثبت‌گرا و برنامه درسی جست‌وجو و غربال شدند. سپس، داده‌های متنی مرتبط استخراج و با استفاده از تحلیل محتوای قیاسی بررسی شدند. چهار عنصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی به عنوان مقوله‌های اصلی تحلیل در نظر گرفته شدند و کدهای مرتبط با هر مقوله استخراج و در قالب مضامین و شاخص‌های اختصاصی سازمان‌دهی شدند. بر اساس نتایج این مرحله، الگوی اولیه برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا و پرسشنامه پژوهشگرساخته تدوین شد. در مرحله دوم، روایی محتوایی الگوی پیشنهادی با استفاده از روش لاوشه^۲ (CVR) بررسی شد. برای این منظور، نسخه اولیه ابزار در اختیار ۱۵ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و علوم تربیتی قرار گرفت. متخصصان میزان ضرورت هر یک از مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگو را در سه سطح «ضروری»، «مفید ولی غیرضروری» و «غیرضروری» ارزیابی کردند. سپس، نسبت روایی محتوا برای هر مؤلفه محاسبه و بر اساس مقادیر بحرانی جدول لاوشه قضاوت شد. علاوه بر شاخص کمی CVR، دیدگاه‌ها و پیشنهادها کیفی متخصصان نیز در اصلاح و تکمیل الگوی نهایی لحاظ شدند. پرسشنامه نهایی تدوین شد و به صورت الکترونیکی در اختیار معلمان قرار گرفت. پس از گردآوری ۶۲۳ پرسشنامه معتبر، داده‌ها در محیط‌های SPSS و SmartPLS تحلیل شدند. در بخش توصیفی، ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان و توزیع نمونه بررسی شدند.

در بخش استنباطی، برای ارزیابی مدل اندازه‌گیری از بارهای عاملی، آلفای کرونباخ، شاخص‌های لامبدا (ρ_A)، پایایی ترکیبی (CR) و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شد. همچنین، برای بررسی برازش مدل، شاخص‌های SRMR، NFI، d_ULS، d_G و آماره کای دو گزارش شدند. برای بررسی قدرت تبیین سازه‌های درون‌زا نیز ضریب تعیین (R^2) و ضریب تعیین تعدیل‌شده بررسی و شاخص‌های هم‌خطی با استفاده از VIF ارزیابی شدند. تحلیل‌های یادشده در نرم‌افزار SmartPLS انجام شد. برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. همچنین، پایایی و روایی همگرایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (CR)، شاخص‌های لامبدا (ρ_A) و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) بررسی شد. مقدار آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۵۴ و برای خرده‌مقیاس‌های ارزشیابی، اهداف، روش‌های تدریس و محتوا به ترتیب ۰/۷۷۹، ۰/۸۸۶، ۰/۹۲۱ و ۰/۸۹۴ به دست آمد. مقادیر پایایی ترکیبی نیز به ترتیب ۰/۸۴۹، ۰/۹۰۲، ۰/۹۳۲ و ۰/۹۱۶ و مقادیر $\rho_A(p_A)$ به ترتیب ۰/۷۸۸، ۰/۸۹۵، ۰/۹۲۲ و ۰/۹۰۳ بود. همچنین، مقدار AVE برای خرده‌مقیاس‌های ارزشیابی، اهداف، روش‌های تدریس و محتوا به ترتیب ۰/۵۳۱، ۰/۳۶۸، ۰/۵۳۶ و ۰/۵۵۱ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از تحلیل محتوای قیاسی انجام شد. در بخش کمی نیز ابتدا از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی‌های نمونه استفاده شد. پس از بررسی پیش‌فرض‌های آماری و آزمون نرمال بودن داده‌ها، برای ارزیابی روایی سازه و آزمون الگوی پیشنهادی از مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد. تمامی تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS انجام شدند.

¹ Reliability

² Content Validity Ratio

یافته‌ها

پیش از ارائه یافته‌ها، لازم به توضیح است که چارچوب تحلیلی این پژوهش بر اساس الگوی برنامه درسی تایلر (Tyler, 1949) انتخاب شده است. انتخاب این چارچوب به دلیل جامعیت، کاربرد گسترده در پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی، تناسب عناصر چهارگانه آن (هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) با هدف پژوهش که طراحی یک الگوی برنامه درسی است و قابلیت بسط پذیری آن برای گنجاندن مؤلفه‌های آموزش و پرورش

جدول ۲

مضامین مرتبط با اهداف آموزش و پرورش مثبت‌گرا

Table 2
Topics Related to the Goals of Positive Education

مضامین یا مفاهیم جایگزین شده			کد مضامین هم‌دسته شده
اهداف	اهداف	اهداف قابل دسترس	۲۷۸) اهداف قابل دسترس
	واقع‌بینانه و		۲۸۱) اهداف دست‌یافتنی
	چالش‌برانگیز		۲۴۰) اضطراب‌آفرین بودن اهداف دست‌نیافتنی
		اهداف دارای دشواری متوسط	۲۷۳) مناسب بودن اهداف دارای دشواری متوسط
			۲۶۷) انتخاب اهداف سطح دشواری متوسط به وسیله افراد بسیار امیدوار
			۲۴۳) زیاد دشوار نبودن اهداف
		واضح و روشن بودن اهداف	۳۳۸) تأثیر روشن بودن اهداف و افزایش امید در کودکان
			۵۷۴) ارتباط هدف روشن داشتن و افزایش انگیزش درونی
			۸۵۱) مشخص و روشن بودن اهداف
		اهداف ارزشمند و عالی	۲۶۵) انصراف از هدف منفی
			۲۸۲) انتخاب اهداف ارزشمند
			۲۸۷) انتخاب اهداف بااهمیت
			۲۸۵) ارتباط هیجان‌های مثبت با امید
			۲۳۵) ارتباط رسیدن به اهداف ارزشمند و شادمانی
			۲۴۷) ارتباط تعیین هدف توسط فرد و امید
فرصت	انتخاب	انتخاب هدف توسط فرد	۵۷۳) دادن حق انتخاب باعث افزایش انگیزش درونی
	هدف (تعیین هدف)	(هدف‌گذاری)	۲۵۷) تأثیر تعیین هدف در امید
	هدف		۲۵۴) تعیین هدف جزئی از فرایند امید

مثبت‌گرا صورت گرفته است. با توجه به رویکرد قیاسی پژوهش، این چارچوب به صورت پیشینی تعیین شد و تمامی داده‌های مستخرج از منابع، بر اساس این چهار عنصر، کدگذاری و دسته‌بندی شدند. از این رو، با توجه به هدف پژوهش، یافته‌های به‌دست‌آمده برای طراحی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا از متون تخصصی الکترونیکی و چاپی شامل عناصر هدف، محتوا، راهبردها و روش‌های تدریس و ارزشیابی به شرح جدول ۲ است.

(۷۴۳) استفاده از پیشنهاد دانش‌آموزان برای توسعه برنامه درسی باعث افزایش مشارکت در تصمیم‌گیری معنا		
(۷۸۴) مشارکت در تصمیم‌گیری باعث رشد ذهنی و عاطفی		
(۲۷۵) توجه به تفاوت‌های فردی در انتخاب اهداف	توجه به تفاوت‌های فردی	
(۲۷۶) انتخاب مجموعه‌ای از اهداف با سطوح متفاوت		
(۱۶۸) ارتباط شادی و معنا در زندگی	توجه به معنای زندگی	
(۶۷۵) به دنبال معنا بودن انسان		
(۶۹۸) داشتن جزء شناختی و انگیزشی معنا		
(۷۰۰) شناخت جای خود در زندگی، جزء شناختی معنا		
(۷۵۴) ارتباط معنا و هدف در زندگی با بهزیستی		
(۵) ترویج معنا و فضیلت		
(۹۱) معناداربودن		
(۸) امیدداشتن به آینده	امیدواری	
(۹۵) امیدواری		
(۱۸۱) ارتباط شادی و امید		
(۹) خوش‌بینی نسبت به آینده		
(۲۳۴) ارتباط سعادت‌مندی و نگاه امیدوارانه به آینده داشتن		
(۱۷) حساس‌بودن به زیبایی	توجه به زیبایی	اهداف
(۹۲) ستایش زیبایی		زیباشناختی
(۳۳۰) تأثیر هنر بر ارتقای توان راه‌یابی و موفقیت	توجه به هنر	
(۱۹۲) ارتباط استفاده از هنر و شادی		
(۵۶۷) افزایش انگیزش درونی با به کار بردن هنر		
(۱۹۲) ارتباط استفاده از هنر و شادی		
(۶۵۴) تأثیر هنر بر سیالی		
(۱۹) تمرکز بر صفت بخشش	بخشش	توجه به
(۳۹) بخشنده‌بودن		فضایل
(۴۱۶) قابلیت آموزش عفو و بخشش	عفو و گذشت	اخلاقی
(۸۴۵) بخشش موجب نگرش مثبت		
(۱۲۱) افزایش تحمل	بردباری	
(۴۵۹) ارتباط خلق مثبت و تحمل‌داشتن		
(۲۹) توجه به بردباری		
(۴۶۹) خلاق‌ترشدن افراد با خلق مثبت	خلق مثبت	
(۴۷۰) پذیراشدن افراد با خلق مثبت		
(۴۷۱) سازنده‌شدن افراد با خلق مثبت		
(۳۰) توجه به اخلاق کاری		

نوع دوستی		۲۷) توجه به نوع دوستی ۱۰۲) ارتباط هیجان مثبت با دوستی ۷۶۳) به دست آوردن معنا از طریق نوع دوستی ۷۴) انسان دوستی
توجه به توانمندی‌ها (استعدادها)		۴۳) حرکت در جهت رشد استعدادها ۱۵۷) ارتباط توجه به نقاط قوت و افزایش بهزیستی ۳۲۷) توجه به توانایی انسان برای افزایش امید ۱) تمرکز بر نقاط مثبت ۳۱) استفاده از رویکردهای مبتنی بر نقاط قوت
آموزش مهارت‌های اجتماعی		۴۰) اجتماعی بودن ۱۰۳) ارتباط هیجان مثبت با مهارت‌های اجتماعی ۲۱۱) ارتباط اجتماعی بودن و شادی
سنت‌ها و ارزش‌ها	توجه به ارزش‌ها	۷۰۶) قراردادن معنای زندگی بر پایه ارزش‌ها ۷۵۹) به دست آوردن معنا از طریق حفظ ارزش‌ها ۱۲۸) توجه به ارزش‌ها ۱۲۹) یادگیری مبتنی بر ارزش
سنت و فرهنگ		۷۶۰) به دست آوردن معنا از طریق حفظ سنت‌ها ۷۶۴) به دست آوردن معنا از طریق همانندسازی با سنت ۷۶۵) به دست آوردن معنا از طریق همانندسازی با فرهنگ
توجه به توسعه شخصیت		۲۰۹) ارتباط شخصیت سالم و شادی ۷۶۲) به دست آوردن معنا از طریق رشد شخصی ۱۱۷) توجه به توسعه شخصیت
معنویت	توجه به ابعاد معنوی	۲۲) توجه به معنویت ۷۲۴) معنویت و مذهب موجب سلامت روان و خودکارآمدی ۷۲۶) معنویت و مذهب باعث آرامش درونی ۷۲۷) معنویت و مذهب باعث قدرت مقابله با مرگ و میر ۷۳۰) معنویت و مذهب باعث عشق ۷۲۹) معنویت و مذهب باعث امید ۷۳۲) معنویت و مذهب موجب محبت و خوش‌بینی ۷۳۳) معنویت و مذهب باعث معنا در زندگی ۷۳۴) معنویت بیشتر موجب افسردگی کمتر
بایمان بودن		۹۸) ایمان ۴۲۷) ایمان، هیجان مثبت
قدردانی	توجه به صفت قدردانی	۵۳) صفت مثبت قدردانی ۳۵۲) ارتباط قدردانی با شادی

۳۵۳	ارتباط قدردانی با رضایت
۳۵۵	ارتباط قدردانی با حس تعجب
۳۵۴	ارتباط قدردانی با امید
۵۴	صفت مثبت تشکر کردن
۹۴	شکرگزاری
۱۱۶	هدف آموزش و پرورش مثبت‌گرا انعطاف‌پذیری
۶۹۲	قابل آموزش دادن انعطاف‌پذیری
۸۳۶	ارتباط سلامت و انعطاف‌پذیری
۵۹۵	قابلیت آموزش دادن مهارت تفکر منطقی
۵۴۵	مؤثر بودن جنبه منطقی ذهن در تعیین هدف
۱۰۵	ارتباط هیجان مثبت با خوش‌بینی
۳۱۳	پرورش هیجانات مثبت برای افزایش امید
۴۹۴	ایجاد و بسط منابع اجتماعی با هیجان مثبت
۶۹۳	قابل آموزش دادن احساسات مثبت
۲۱	تمرکز بر صفت آینده‌نگری
۸۹	دوراندیشی
با توجه به جدول بالا، اهداف آموزش و پرورش مثبت‌گرا شامل فرصت انتخاب هدف (تعیین هدف) توسط یادگیرنده، توجه به معنای زندگی، امیدواری، اهداف زیباشناختی، توجه به فضایل اخلاقی، توجه به توانمندی‌ها و استعدادهای فراگیران، آموزش مهارت‌های	
اجتماعی، اهداف مرتبط با سنت‌ها و ارزش‌ها، اهداف مرتبط با رشد شخصیت، معنویت، قدردانی، انعطاف‌پذیری، مهارت تفکر منطقی، توجه به هیجانات مثبت و آینده‌نگری هستند.	
جدول ۳ مضامین مرتبط با محتوای آموزش و پرورش مثبت‌گرا	

Table 3
Themes Related to the Content of Positive Education

محتوا	هنر	۶۵۴ هنر موجب سیالی
محتوای هنری	موسیقی	۵۶۷ افزایش انگیزش درونی با به کار بردن هنر
		۱۹۲ ارتباط استفاده از هنر و شادی
		۶۵۶ دست‌یافتن به سیالی از طریق تجربه زیباشناختی
		۵۶۶ افزایش انگیزش درونی با استفاده از موسیقی
محتوای شاد و طنزآمیز		۱۹۱ ارتباط موسیقی و شادی
		۴۵۴ افزایش شادی با پرهیز از جبرگرایی
		۵۰۴ شادبودن یکی از راه‌های ایجاد احساس مثبت
		۵۹۸ افزایش تاب‌آوری با استفاده از طنز

محتوای دیداری و روایی	تصاویر	۵۸۳ ارتباط تصویرسازی هیجانی با بهبود یادگیری
		۵۷۸ تأثیرگذاری بر هیجان با تشکیل تصاویر دیداری
		۵۸۲ استفاده از تصویرسازی هیجانی برای کاهش فشار روانی
محتوای ارزشی و معنوی	داستان‌ها	۳۱۹ استفاده از داستان‌های امیدبخش برای افزایش امید
		۳۲۲ نیاز به داستان امیدوارکننده
	محتوای حاوی ارزش‌ها	۱۲۸ توجه به ارزش‌ها
	ارزش‌ها	۱۲۹ یادگیری مبتنی بر ارزش
		۷۵۳ وفاداری به ارزش‌ها باعث تأثیرگذاری در جهان و باارزش‌بودن
		۷۵۹ به دست آوردن معنا از طریق حفظ ارزش‌ها
		۷۶۰ به دست آوردن معنا از طریق حفظ سنت‌ها
		۳۱۸ استفاده از روان‌درمانی شناختی-رفتاری موجب افزایش امید
	مطالب معنوی	۱۹۳ شادی‌آفرین‌بودن دین‌داری و مذهبی‌بودن
		۷۲۵ معنویت و مذهب موجب زندگی معنادار
۷۲۶ معنویت و مذهب باعث آرامش درونی		
۷۳۲ معنویت و مذهب موجب بهبود روحیه شخصی		
۷۳۳ معنویت و مذهب باعث معنا در زندگی		
۷۳۴ معنویت بیشتر موجب افسردگی کمتر		
محتوای مرتبط با زندگی واقعی		۷۱۱ افزایش معنا با شرکت در زندگی و ایفای نقش
		۸۱۵ ارتباط محتوای مفید و مرتبط با مسائل زندگی و مدرسه شاد
محتوای هیجانی		۵۴۲ توجه بیشتر مغز به اطلاعات هیجانی
		۵۴۳ به خاطر داشتن طولانی‌تر اطلاعات هیجانی
		۵۴۷ سریع‌تر واکنش دادن مغز به اطلاعات هیجانی
		۵۴۸ باقی‌ماندن روشن‌تر حادثه مهیج در ذهن
		۵۴۹ به یاد ماندن بیشتر وقایع هیجان‌انگیز
		۵۵۰ یادگیری بهتر با افزایش علاقه‌مندی هیجانی
محتوای حاوی احساسات مثبت		۱۰ شادی در زمان حال
		۴۵ احساس مثبت امید
		۴۶ احساس مثبت شادی
		۴۷ احساس مثبت اعتماد
		۴۴ احساس مثبت پایه روان‌شناسی مثبت‌گرا
		۴۳۲ اشتیاق، هیجان مثبت حال
		۴۳۴ رضایت، هیجان مثبت مربوط به گذشته

۴۳۵) خرسندی، هیجان مثبت مربوط به گذشته	
۶۹۳) قابل آموزش دادن احساسات مثبت	
۲۹) توجه به بردباری	
۲۴) توجه به فضیلت‌های شهروندی	
۴۹) صفات مثبت پایه روان‌شناسی مثبت‌گرا	
۷۶) مهربانی	
۷۹) عدالت	
۸۱) انصاف	
محتوای مرتبط با صفات مثبت و فضایل شهروندی	۲۷) توجه به نوع دوستی
	۷۳۶) کمک نوع دوستی به سلامتی
	۸۰) داشتن روح همکاری
محتوای نوع دوستانه و مشارکتی	محتوای مرتبط با نوع دوستی
	محتوای مرتبط با همکاری
	محتوای مرتبط با زندگی واقعی، محتوای هیجانی، محتوای حاوی احساسات مثبت، محتوای مرتبط با صفات مثبت و فضایل شهروندی و محتوای نوع دوستانه شد.
با توجه به جدول ۳ ، در راستای طراحی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا، تحلیل مضامین مرتبط با محتوا به شناسایی و دسته‌بندی محتوای هنری، دیداری و روایی، شاد و طنزآمیز، محتوای ارزشی و معنوی،	

جدول ۴

مضامین مرتبط با راهبردهای یاددهی-یادگیری آموزش و پرورش مثبت‌گرا

Table 4

Themes Related to Teaching-Learning Strategies in Positive Education

راهبردها و روش‌های تدریس آموزش و پرورش مثبت‌گرا	روش‌های مبتنی بر شادی	روش‌های مبتنی بر هیجان مثبت	۲۲۴) ارتباط دوطرفه بین یادگیری و شادی
			۲۲۶) مؤثر بودن فرایند یادگیری در شادی
			۶) ایجاد تجربیات ذهنی شادی‌آور
	روش‌های مبتنی بر شور و شوق و هیجان		۱۸۲) ارتباط شادی و شور و شوق
			۲۵۳) همراه بودن هیجان با تصمیم‌گیری منطقی
			۴۳۰) شور، هیجان مثبت حال
			۴۳۲) اشتیاق، هیجان مثبت حال
	روش‌های مبتنی بر آرامش و بدون اضطراب		۴۳۱) آرامش، هیجان مثبت حال
			۴۳۷) آرامش، هیجان مثبت مربوط به گذشته
			۳۳) پرهیز از اضطراب
			۴۸) ایجاد احساس مثبت آسایش
	روش گردش علمی		۵۵۲) هیجانی شدن یادگیری با سفرهای علمی
روش بازی		۵۶۹) افزایش انگیزش درونی با بازی	
روش‌های تعاملی و مشارکتی		۳۴۰) سرخورده شدن کودک با حل همیشگی مسائل به تنهایی	

سیالی		۶۵۹) استفاده از تأثیر مشارکت در فعالیت‌های مختلف بر
۷۸۰) استفاده از تعامل با دیگران برای ساخت هویت		
۸۲۰) استفاده‌کردن از تأثیر مشارکت با دیگران و داشتن روابط		
اجتماعی بر شکوفایی		
۸۳۳) ایجاد ارتباط رضایت از زندگی در مدرسه و تعامل، با		
یادگیری		
انتخاب مسیرهای زیاد برای هدف (بارش مغزی)	۲۴۵) ارتباط امید و نقشه‌های زیاد برای هدف کشیدن	
	۲۸۸) تفکر دربارهٔ راه‌های رسیدن به هدف	
	۲۹۳) تصور راه‌های مختلف برای رسیدن به هدف	
	۲۹۴) استفاده از تفکر واگرا برای انتخاب مسیر اهداف	
	۲۹۲) تصور مسیرهای مختلف برای اهداف	
روش‌های مشاهده‌ای و نمایشی	۷۳۸) کاهش تنش از طریق مشاهدهٔ کارهای نیک	
	۷۳۹) به وجود آوردن احساس مثبت با مشاهدهٔ کار نیک	
	۷۴۰) افزایش امید با مشاهدهٔ کار نیک	
	۷۴۱) افزایش ترشح اندورفین در مغز با مشاهدهٔ کار نیک	
	۵۵۳) هیجانی‌شدن یادگیری با میزگرد نمایشی	
	۵۶۵) افزایش انگیزش درونی با نمایش دادن	
استفاده از تجربه‌های اولیا	۵۵۱) هیجانی‌شدن یادگیری با سخنرانی اولیا	
بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه	۸۰۴) فعالیت اعضای جامعه در مدرسه باعث شادی	
داستان‌گویی و سخنرانی مثبت	۳۱۷) افزایش امید از طریق استفاده از فنون حکایتی	
	۳۱۹) استفاده از داستان‌های امیدبخش برای افزایش امید	
	۴۱۷) آموزش بخشش با داستان‌گویی هیجانی	
سخنرانی مثبت	۵۲۵) تغییر خلق و خوی منفی با تأثیر کلام مثبت	
	۵۲۶) ایجاد اعتمادبه‌نفس با کلام مثبت	
دست‌ورزی	۵۵۵) هیجانی‌شدن یادگیری با ساختن الگو	
آزمایشی	۵۵۴) هیجانی‌شدن یادگیری با انجام آزمایش	
حل مسئله	۱۰۴) ارتباط هیجان مثبت با دانش و حل مسئله	
ایفای نقش	۷۱۱) افزایش معنا با شرکت در زندگی و ایفای نقش	
نمایشی، بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه، داستان‌گویی و سخنرانی مثبت، دست‌ورزی، آزمایشی، حل مسئله و ایفای نقش منجر شد.	با توجه به جدول ۴ ، تحلیل مضامین مرتبط با راهبردهای یاددهی-یادگیری آموزش و پرورش مثبت‌گرا به شناسایی روش‌های مبتنی بر هیجان مثبت، روش گردش علمی، روش بازی، روش‌های تعاملی و مشارکتی، بارش مغزی،	

جدول ۵

مضامین مرتبط با شیوه‌های ارزشیابی آموزش و پرورش مثبت گرا

Table 5
Themes Related to the Evaluation Methods of Positive Education

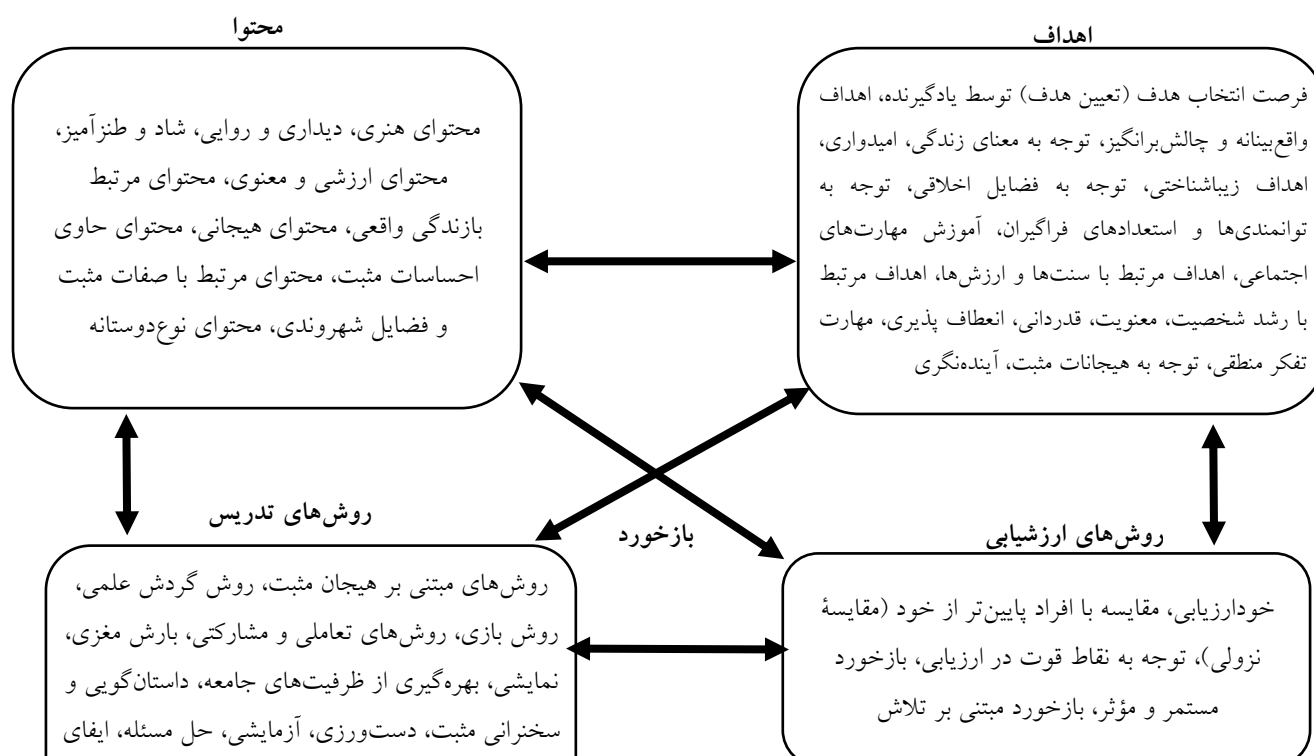
روش‌های ارزشیابی آموزش و پرورش مثبت گرا	خودارزیابی	۴۲) خودتحقیقی و ارزیابی خود
	مقایسه با افراد پایین‌تر از خود	۲۱۹) ارتباط سنجیدن با افراد پایین‌تر از خود و شادی
	توجه به نقاط قوت در ارزیابی	۲۲۰) ارتباط شادی با بیان داشته‌ها ۲۲۱) تأثیر شادی در توجه به داشته‌ها نه کمبودها ۳۱) استفاده از رویکردهای مبتنی بر نقاط قوت
	بازخورد مستمر و مؤثر	۵۷۵) ارتباط بازخورد دادن و افزایش انگیزش درونی ۶۱۸) پردازش مداوم و بازخورد درباره پیشرفت هنگام سیالی ۶۴۶) کمک بازخورد فوری به سیالی ۸۶۶) تأثیر بازخورد در افزایش کیفیت
	بازخورد مبتنی بر تلاش	۸۶۷) تأثیر بازخورد متمرکز بر تلاش

مطابق جدول ۵، در راستای طراحی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا، تحلیل مضامین مرتبط با ارزشیابی به شناسایی مؤلفه‌های خودارزیابی، مقایسه با افراد پایین‌تر از خود (مقیاسه نزولی)، توجه به نقاط قوت در ارزیابی، بازخورد مستمر و مؤثر و بازخورد مبتنی بر تلاش منجر شد.

شکل ۱

برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا

Figure 1
Positive Education Curriculum



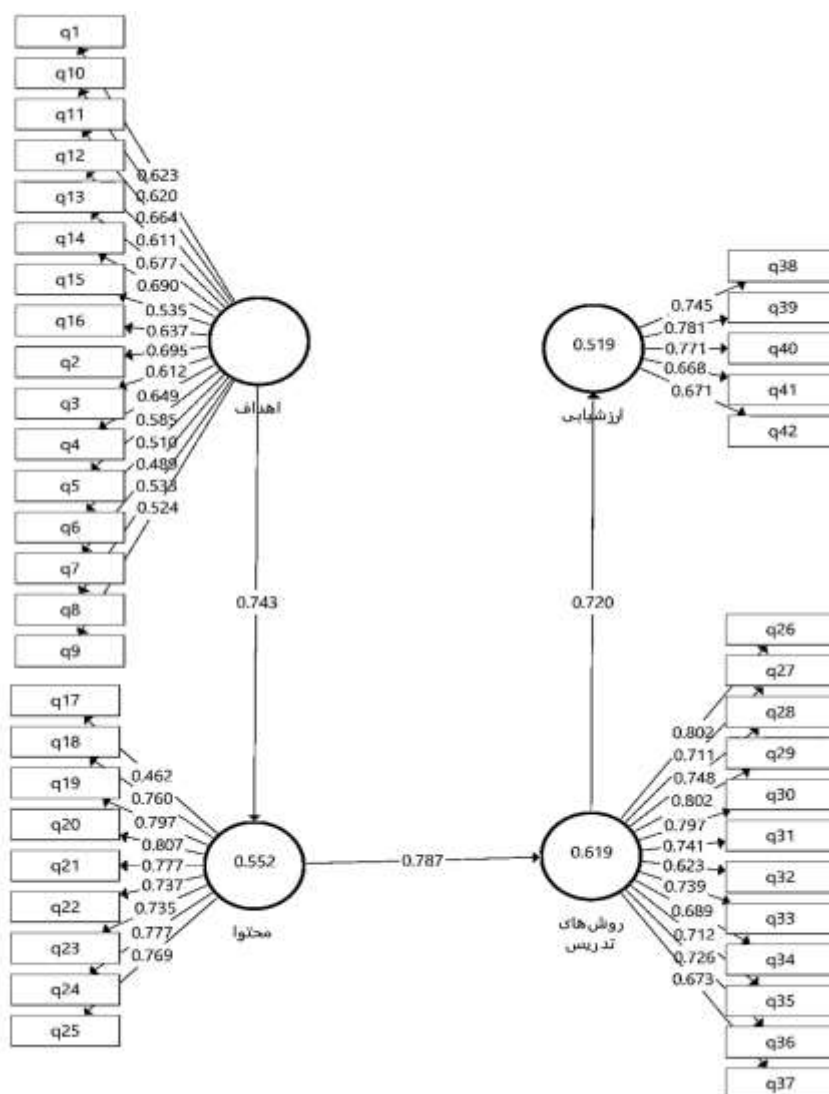
شکل ۱ نشان‌دهنده الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گراست که پس از اعتبارسنجی یافته‌ها رسم شد و شامل چهار عنصر اصلی برنامه درسی تایلر، هدف، محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی، است. ارتباط اجزای برنامه درسی خطی نیست و تعاملی است. خطوط دوجته نشان‌دهنده ارتباط چندسویه عناصر برنامه درسی است. هر کدام از عناصر برنامه درسی از دیگری تأثیر می‌پذیرد و بر آن تأثیر می‌گذارد. در بخش کمی، بر اساس یافته‌های بخش کیفی، پرسشنامه طراحی شد و شاخص‌های برازش مدل چهارعاملی آن با استفاده از نرم‌افزار SmartPLS بررسی شدند. همان‌طور که در **شکل ۲** ملاحظه می‌شود، مدل چهارعاملی که منطبق با یافته‌های کیفی است، توانست برازشی مناسب را اختیار کند.

شکل ۲

مدل چهارعاملی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا

نتایج برازش مدل نشان داد مقدار $SRMR$ برابر $0/079$ ، d_{ULS} برابر $5/605$ ، d_G برابر با $1/306$ ، χ^2 برابر $4523/028$ و NFI برابر $0/706$ بود و اینکه مدل اندازه‌گیری از برازش قابل قبول برخوردار است؛ به طوری که $SRMR=0.079$ در محدوده مطلوب ($<0/08$) قرار دارد، اما $NFI=0.706$ کمتر از مقدار مطلوب ($0/90$) و بیانگر برازش متوسط مدل است. همچنین، مقادیر $d_{ULS}=5.605$ و $d_G=1.306$ و نیز $\chi^2=4523.028$ ($p<0.0001$) نشان می‌دهند اگرچه اختلافی معنادار بین داده‌های مشاهده‌شده و مدل وجود دارد، با توجه به حساسیت آزمون کای‌دو به حجم نمونه، در مجموع، ساختار عاملی پرسشنامه از برازش قابل قبول برخوردار است. **شکل ۲** نمایانگر مدل عاملی مناسب پرسشنامه همراه با ضرایب تعیین و بار عاملی مربوط به گویه

Figure 2
Four-factor Model of Positive Education Curriculum



در مدل بالا، تمام گویه‌ها دارای بار عاملی بیش از ۰/۷ بودند. در مدل بالا بار عاملی تمام گویه‌ها بیش از ۰/۷ بود. میزان نرمال‌بودن و خطی‌بودن همبستگی^۱ بین گویه‌ها، خرده‌مقیاس‌ها و مقیاس‌ها بیش از ۱ بود که نشان از نرمال‌بودن داده‌هاست. ضریب تعیین خرده‌مقیاس‌ها در **جدول ۶** آمده است

جدول ۶

ضریب تعیین مقیاس‌های پرسشنامه

Table 6

Coefficient of Determination of the Questionnaire Scales

متغیر	ضریب تعیین	ضریب تعیین انطباقی
ارزشیابی	۰/۵۱۹	۰/۵۱۸
روش‌های تدریس	۰/۶۱۹	۰/۶۱۹
محتوا	۰/۵۲۲	۰/۵۵۱

همچنین، نزدیکی مقادیر ضریب تعیین انطباقی به ضریب تعیین (به ترتیب ۰/۵۱۸، ۰/۶۱۹ و ۰/۵۵۱) نشان‌دهنده پایداری مدل و نبود سوگیری قابل ملاحظه در برآورد توان تبیینی آن است.

نتایج ضریب تعیین نشان داد مدل توانسته است ۵۱/۹ درصد از واریانس متغیر ارزشیابی ($R^2=0.519$)، ۶۱/۹ درصد از واریانس روش‌های تدریس ($R^2=0.619$) و ۵۵/۲ درصد از واریانس محتوا ($R^2=0.552$) را تبیین کند که بیانگر قدرت تبیین متوسط تا مطلوب مدل است.

جدول ۷

ضرایب پایایی آلفای کرونباخ، دونیمه‌سازی، موازی و لامبدا مرتبط با خرده‌مقیاس‌ها و کل پرسشنامه

Table 7

Cronbach's Alpha, Split-half, Parallel and Lambda Reliability Coefficients Related to the Subscales and the entire Questionnaire

آلفای کرونباخ	ضریب پایایی $\rho_A(p_A)$	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
ارزشیابی	۰/۷۷۹	۰/۷۸۸	۰/۸۴۹
اهداف	۰/۸۸۶	۰/۸۹۵	۰/۹۰۲
روش‌های تدریس	۰/۹۲۱	۰/۹۲۲	۰/۹۳۲
محتوا	۰/۸۹۴	۰/۹۰۳	۰/۹۱۶
کل پرسشنامه	۰/۹۵۴	-	-

(CR) بین ۰/۸۴۹ تا ۰/۹۳۲ قرار دارند که همگی از حد مطلوب ۰/۷۰ بالاتر هستند. همچنین، مقادیر AVE برای خرده‌مقیاس‌های ارزشیابی (۰/۵۳۱)، روش‌های تدریس (۰/۵۳۶) و محتوا (۰/۵۵۱) مطلوب است، اما اهداف (۰/۳۶۸) کمتر از مقدار توصیه‌شده (۰/۵۰) و

با توجه به جدول ۷، نتایج پایایی نشان داد کل پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۹۵۴ و تمامی خرده‌مقیاس‌ها از همسانی درونی مطلوب برخوردار هستند؛ به طوری که آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۷۹ تا ۰/۹۲۱، شاخص ρ_A بین ۰/۷۸۸ تا ۰/۹۲۲ و پایایی ترکیبی

بیانگر همگرایی ضعیف‌تر این خرده‌مقیاس نسبت به سایر ابعاد است.

بحث

در پژوهش حاضر، با استفاده از تحلیل محتوای کیفی و سپس اعتبارسنجی کمی، عناصر برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا شناسایی و الگوی مفهومی آن بر اساس چهار مؤلفه اصلی اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی تدوین شدند. نتایج بخش کیفی نشان داد اهداف این برنامه شامل ۱۶ مؤلفه است که عبارت‌اند از: فرصت انتخاب هدف توسط فراگیر (هدف‌گزینی)، توجه به معنای زندگی، امیدواری، اهداف زیباشناختی، توجه به فضایل اخلاقی، توجه به توانمندی‌ها و استعدادها، آموزش مهارت‌های اجتماعی، توجه به سنت‌ها و ارزش‌ها، توسعه شخصیت، معنویت، قدردانی، انعطاف‌پذیری، مهارت تفکر منطقی، توجه به هیجانات مثبت و آینده‌نگری. اگرچه این اهداف را می‌توان در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی طبقه‌بندی کرد، به دلیل هم‌پوشی معنایی، از تفکیک آنها اجتناب شد (جدول ۲ و شکل ۱).

در بخش کمی، مدل چهارعاملی استخراج‌شده با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های برازش ارزیابی شد و نتایج نشان داد ساختار عاملی پرسشنامه از برازش قابل قبول و در سطح متوسط تا مطلوب برخوردار است. همچنین، شاخص‌های تبیین‌گری حاکی از آن بود که مؤلفه‌های مختلف مدل توانی مناسب در توضیح و پیش‌بینی سازه‌های مدنظر دارند. از نظر پایایی نیز، هم آلفای کرونباخ و هم شاخص‌های پایایی ترکیبی و روایی همگرا در سطح مطلوب قرار داشتند که بیانگر انسجام درونی مناسب ابزار است؛ هرچند یکی از

خرده‌مقیاس‌ها از نظر همگرایی نسبت به سایر بخش‌ها عملکردی ضعیف‌تر نشان داد. در مجموع، الگوی بارهای عاملی نیز تأییدکننده این مطلب بود که گویه‌های پرسشنامه به‌خوبی سازه‌های مربوط را منعکس می‌کنند و ساختار کلی ابزار از ثبات و اعتبار قابل قبول برخوردار است.

یکی از یافته‌های پژوهش تأکید بر تعیین اهداف واقع‌بینانه و چالش‌برانگیز دانش‌آموزان است که با خودمدیریتی و خودآموزی پیوند دارد (White & Waters, 2015). آینده‌نگری نیز به عنوان توانایی پیش‌بینی و برنامه‌ریزی حساب‌شده برای دست‌یابی به اهداف، با انعطاف‌پذیری و اعتدال همراه است (Lane & Chapman, 2011; Peterson & Seligman, 2004). این یافته با پژوهش‌های پیشین (Waters & Loton, 2021; Noble & McGrath, 2015) هم‌سو است.

هیجان مثبت به عنوان نخستین مؤلفه روان‌شناسی مثبت‌گرا (Seligman, 2011) و عامل تسریع‌کننده یادگیری (میکارمونه، ۲۰۰۹/۱۳۹۳) در این الگو جایگاهی ویژه دارد. خلق مثبت به افزایش دوستی، ارتباطات اجتماعی و بهداشت روانی جامعه کمک می‌کند و با پژوهش‌های پیشین (Burrowes et al., 2024; Seligman, 2011; Waters & Loton, 2021; Norrish et al., 2013) هم‌خوانی دارد.

داشتن تفکر منطقی در عصر انفجار اطلاعات برای تحلیل داده‌ها و تشخیص حقایق از شایعات ضروری است. انعطاف‌پذیری نیز که با سازگاری با شرایط جدید، پذیرش تنوع و لذت از تجارب نو همراه است، در چارچوب آموزش مثبت (Noble & McGrath, 2015) و موفقیت افراد در جوامع کثرت‌گرا نقش کلیدی دارد.

۱۳۹۲) و امیدواری به عنوان فرایندی آموختنی (Snyder, 2000) باعث افزایش انگیزه، پیشرفت تحصیلی و توسعه فردی و اجتماعی می‌شود (بهادری، ۱۳۹۰؛ مک‌درمت و اسنایدر، ۲۰۰۴/۱۳۸۳؛ Snyder & Pedrotti, 2009؛ Lopez, 2009; Weldon, 2016).

در ارتباط با محتوای برنامه، تحلیل کیفی نشان داد محتوای برنامه درسی مثبت‌گرا شامل نه مؤلفه است: محتوای هنری، دیداری و روایی، شاد و طنزآمیز، ارزشی و معنوی، مرتبط با زندگی واقعی، هیجانی، حاوی احساسات مثبت، مرتبط با صفات مثبت و فضایل شهروندی و نوع‌دوستانه و مشارکتی (جدول ۳). محتوای نوع‌دوستانه و مشارکتی که به سلامت و سعادت فرد و جامعه کمک می‌کند (لیمن و مک‌ماهن، ۲۰۱۱/۱۳۹۴؛ میگارمونه، ۲۰۰۹/۱۳۹۳)، با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (Peterson & Seligman, 2004; Fredrickson, 2001; Riedel, 2014; Wammerl & Lichtinger, 2025; Waters & Johnstone, 2022) هم‌خوانی دارد. صفات مثبت و فضایل شهروندی نیز با پژوهش‌های پیشین (Gokcen, 2013; Lee, 2017; Burrowes et al., 2024; Peterson & Seligman, 2004; Norrish et al., 2013; White & Murray, 2015) سازگار است. محتوای هیجانی و احساسات مثبت، با گسترش خلاقیت و انبساط خاطر، به تسهیل یادگیری و بهزیستی دانش‌آموزان کمک می‌کند (جونز، ۱۳۹۱؛ Gokcen, 2013). همچنین، محتوای مرتبط با زندگی واقعی به معنابخشی و شادی (لیمن و مک‌ماهن، ۲۰۱۱/۱۳۹۴؛ UNESCO, 2017) و محتوای معنوی به رشد شخصی و کاهش افسردگی (آتش‌پور، ۱۳۹۳؛ بهادری، ۱۳۹۰؛ Ruini, 2017) منجر می‌شود.

در زمینه راهبردها و روش‌های تدریس، یافته‌های کیفی نشان داد روش‌های مبتنی بر هیجان مثبت، گردش علمی، بازی، روش‌های تعاملی و مشارکتی، بارش مغزی،

فضایل اخلاقی (شامل نوع‌دوستی، خلق مثبت، بردباری و عفو و گذشت) با نتایج پژوهش‌های پیشین (Peterson & Seligman, 2004; Enright, 2011; Seligman, 2011; Waters & Johnstone, 2022; Waters & Loton, 2021) هماهنگ است. نوع‌دوستی به عنوان رفتاری بی‌چشم‌داشت در راستای نیکوکاری (میگارمونه، ۲۰۰۹/۱۳۹۳)، بردباری برای موفقیت تحصیلی و زندگی (Seligman, 2011) و عفو و گذشت برای سلامت جسمی و روانی، کاهش خشم و افسردگی (کار، ۲۰۱۳/۱۳۹۱؛ Enright, 2011) ضروری شناخته شده است.

قدردانی با افزایش شادی، تقویت روابط اجتماعی، کاهش افسردگی و رضایت از زندگی (روبین، ۲۰۱۳/۱۳۹۵؛ لیمن و مک‌ماهن، ۲۰۰۱/۱۳۹۴؛ Noble & Seligman, 2011; McGrath, 2015) ارتباط مستقیم دارد. معنویت و مذهب نیز با بهبود کیفیت زندگی، سلامت روان، آرامش درونی، امید و کاهش افسردگی همراه است (Ruini, Bennett & Shepherd, 2013). و به عنوان یکی از اهداف برنامه درسی ملی در این الگو گنجانده شده است. توسعه شخصیت (White & Murray, 2015) و توجه به ارزش‌ها و سنت‌ها (White, 2016; Riedel, 2014) نیز از دیگر اهداف تأییدشده هستند که ریشه در تاریخ تعلیم و تربیت دارند.

مهارت‌های اجتماعی برای موفقیت در زندگی جمعی و استفاده از توانمندی‌ها برای خودشکوفایی و مقابله با استرس (Peterson & Seligman, 2004) از دیگر اهداف این برنامه است که با پژوهش‌های پیشین (Noble & Rickard et al., 2024; Wammerl & McGrath, 2015; Lichtinger, 2025; Waters & Johnstone, 2022; Waters & Loton, 2021) هم‌سو است. اهداف زیباشناختی از طریق هنر به پرورش حس زیبایی‌شناسی، تفکر عمیق و حل مسئله کمک می‌کنند (فتحی و اجارگاه،

مبتنی بر تلاش، انگیزه درونی و عملکرد را بهبود می‌بخشد. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین (Rickard et al., 2021; Sandholm et al., 2023; Waters & Loton, al., 2024) هم‌خوانی دارد. در مجموع، ارزشیابی در این الگو باید فرایندی سازنده، حمایتی و توانمندساز باشد که به جای تمرکز بر نمره، به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان کمک کند.

این پژوهش، با وجود برخورداری از اعتبارسنجی چندوجهی، دارای محدودیت‌هایی است؛ از جمله اینکه در بخش کیفی، مؤلفه‌ها صرفاً بر اساس تحلیل اسناد استخراج شده‌اند و از مصاحبه‌های اکتشافی با خبرگان استفاده نشده است. همچنین، در بخش کمی، نمونه‌گیری به صورت در دسترس و عمدتاً مجازی انجام شد که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند. از نظر آماری نیز، پایین بودن مقدار NFI و AVE مؤلفه «اهداف» نشان‌دهنده برازش متوسط مدل است.

با این حال، با توجه به برازش قابل قبول مدل چهارعاملی و شواهد حاصل از روایی و پایایی ابزار، الگوی پیشنهادی می‌تواند به عنوان چارچوبی برای طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا در دوره‌های مختلف تحصیلی استفاده شود. این الگو با قراردادن اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی در یک ساختار منسجم، امکان توجه هم‌زمان به بهزیستی، نقاط قوت، هیجانات مثبت و رشد همه‌جانبه یادگیرندگان را فراهم می‌کند.

این پژوهش با وجود استفاده از فرایند کیفی و اعتبارسنجی کمی، دارای چند محدودیت بود. نخست، در بخش کیفی، مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا بر اساس تحلیل منابع و اسناد استخراج شدند و از مصاحبه با معلمان، متخصصان و یادگیرندگان برای

روش‌های مشاهده‌ای و نمایشی، بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه (مانند تجربه‌های اولیا)، داستان‌گویی و سخنرانی مثبت، دست‌ورزی، آزمایشی، حل مسئله و ایفای نقش، مؤلفه‌های اصلی این الگو هستند (جدول ۴). با توجه به تأثیر مثبت هیجان بر یادگیری (میگارمونه، ۲۰۰۹/۱۳۹۳) و شادی بر بهره‌وری و بهزیستی (Seligman, 2011; Khokhar & Dahiya, 2024)، روش‌های هیجانی محور اصلی این برنامه را تشکیل می‌دهند. گردش علمی، بازی، آزمایش و حل مسئله (Wolfe, 2010) و نیز داستان‌گویی و سخنرانی مثبت (Enright, 2011) باعث افزایش انگیزش درونی، امیدواری و کاهش خلق منفی می‌شوند. روش‌های تعاملی و مشارکتی، روابط اجتماعی و شکوفایی را تقویت می‌کنند و روش‌های مشاهده‌ای و نمایشی با ایجاد احساس مثبت از طریق مشاهده کار نیک، تشریح اندورفین را افزایش می‌دهند (لیمن و مک‌ماهین، ۲۰۱۱/۱۳۹۴). این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین (Sandholm et al., 2023; Burrowes et al., 2024; Seligman, 2011; Wammerl & Lichtinger, 2025; Waters & Johnstone, 2022) هم‌سو است.

در بخش ارزشیابی، تحلیل کیفی مؤلفه‌های خودارزیابی، مقایسه با افراد پایین‌تر (مقایسه نزولی)، توجه به نقاط قوت، بازخورد مستمر و مؤثر و بازخورد مبتنی بر تلاش را شناسایی کرد (جدول ۵). خودارزیابی با افزایش خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری در یادگیری، روشی مناسب برای این برنامه است. مقایسه نزولی در صورت استفاده متعادل می‌تواند به افزایش شادی کمک کند (روبین، ۲۰۱۳/۱۳۹۵). تأکید بر نقاط قوت در ارزیابی که موفق‌تر از رویکردهای مبتنی بر ضعف است (White & Murray, 2015) و ارائه بازخورد فوری و

آتش‌پور، ح.، زواری، غ.، و کاظمی، ا. (۱۳۹۳). مثبت باش: روان‌شناسی مثبت‌نگر (از منفی به مثبت). انتشارات حایر.

بهادری، ف. (۱۳۹۰). مبانی امید و امیددرمانی (راهنمای امیدآفرینی). دانژه.

جونز، پ. اچ. (۱۳۹۱). علوم اعصاب، علوم تربیتی و مغز: معرفی تحقیقات عصبی-تربیتی (ک. خرازی، مترجم). سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۹) روبین، گ. (۱۳۹۵). پروژه شادی (آ. مسعودی، مترجم). آموخت. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۱۳)

عزیزی، س.، ابراهیمی، م.، شمشیریان، ا.، هوشمند، ش.، ابراهیمی، م.، سیداسماعیلی، ف.، و حسینی، م. ر. (۱۳۹۴). بررسی میزان افسردگی دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی مازندران. مجله طب پیشگیری طبّری، ۱(۳)، ۴۱-۴۸.

<http://tbsrj.mazums.ac.ir/article-1-3494-en.html>

فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. آیتز.

فروتنی، م. ر. (۱۳۸۴). بررسی افسردگی در دانشجویان مراکز آموزش عالی. فصلنامه پرستاری ایران، ۱۸(۴۱)-۴۲، ۱۲۳-۱۳۰.

<https://www.sid.ir/paper/114263/fa>

کار، ا. (۱۳۹۱). روان‌شناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان (ح. پاشاشریفی، ج. نجفی زند، و ب. ثنائی، مترجمان). سخن. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴)

لیمن، آ. و مک‌ماهون، گ. (۱۳۹۴). روان‌شناسی مثبت (ف. مقدم، مترجم). آوند دانش. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۱۱)

شناسایی مؤلفه‌های احتمالی دیگر استفاده نشد. بنابراین، در پژوهش‌های بعدی می‌توان با استفاده از روش‌های کیفی مانند مصاحبه و گروه‌های کانونی، دیدگاه معلمان، متخصصان و یادگیرندگان را نیز بررسی و یافته‌های حاصل را با نتایج تحلیل اسناد مقایسه کرد.

دوم، در بخش کمی، نمونه‌گیری به صورت در دسترس و عمدتاً به شکل مجازی انجام شد که می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود کند. برای برطرف کردن این محدودیت، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر و در صورت امکان از روش‌های نمونه‌گیری احتمالی استفاده شود.

سوم، مقدار شاخص AVE در خرده‌مقیاس «اهداف» پایین‌تر از مقدار توصیه‌شده بود. از این رو، در مطالعات بعدی لازم است گویه‌های این خرده‌مقیاس از نظر محتوایی و مفهومی بازبینی شوند و با استفاده از شواهد کیفی و اجرای مجدد ابزار در یک نمونه مستقل، روایی همگرایی آن بررسی شود.

سیاسگزاری

بدین‌وسیله، از تمامی استادان و صاحب‌نظرانی که با ارائه دیدگاه‌ها و پیشنهادها ارزشمند خود در بررسی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا همکاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنیم. همچنین، از معلمانی که با صرف وقت و تکمیل پرسشنامه در گردآوری داده‌های بخش کمی پژوهش همکاری کردند، سپاسگزاریم.

منابع

- Educators' perceptions of a system-informed positive education program: A study of most significant change. *Future in Educational Research*. <https://doi.org/10.1002/fer3.63>
- Carr, A. (2013). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths* (2nd ed.). Routledge.
- Chen, J., & McNamee, G. (2011). Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 71–78. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0441-x>
- Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: A multi-country study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Enright, R. (2011). *Psychological science of forgiveness: Implications for psychotherapy and education* (Conference presentation). Pontifical University of the Holy Cross, Rome. <https://B2n.ir/nd9713>
- Fathi Vajargah, K. (2013). *Curriculum towards new identities*. Ayizh. [In Persian]
- Foroutani, M. R. (2005). A study of depression in students of higher education centers. *Iranian Nursing Quarterly*, 18(41-42), 123–130. <https://www.sid.ir/paper/114263/fa> [In Persian]
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fuente-Hernández, L., de la Fuente-Ruiz, E., Gracia-García, P., Serrano-García, I., Álvarez-Mon, M. Á., & Molina-Ruiz, R. M. (2025). Using social media-based positive education to challenge negative stereotypes of aging. *BMC Public Health*, 25(1), 533. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-533>
- Geelong Grammar School. (2015). *The Geelong Grammar School model for positive education: Curriculum guide*. Corio & Timbertop.
- Gokcen, N. (2013). *Towards a context-specific theory of flourishing*. University of East London. <https://repository.uel.ac.uk/>
- Jianping, G., Roslan, S., Soh, K. G., & Zaremohzzabieh, Z. (2024). Effects of positive education intervention on growth mindset and
- مک‌درمت، و اسنایدر، ج. (۱۳۸۱). *کلیدهای پرورش فرزندان امیدوار و موفق* (ف، فرود، مترجم). انتشارات صابرین. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴)
- میرهاشمی، م.، مصلحی جویباری، س.، و شریفی، ن. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی رفتاری مثبت‌گرا بر شادکامی دانش‌آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری. *فصلنامه علمی پژوهش‌های یاددهی و یادگیری*، ۱۰(۴۲)، ۵۴–۷۱.
- <https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941454>
- میگرمونه، ج. ال. (۱۳۹۳). *مدخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر* (ع. ا. فروغی، ج. اصلانی، و س. رفیعی، مترجمان). کتاب ارجمند. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۹)

References

- Ateshpour, H., Zvari, G., & Kazemi, A. (2014). *Be positive: Positive psychology (From negative to positive)*. Haier Publications. [In Persian]
- Azizi, S., Ebrahimi, M. T., Shamshirian, A., Houshmand, S., Ebrahimi, M., Seyed Esmaeili, S. F., & Hosseini, M. R. (2015). Study of depression rate in students of the Faculty of Paramedical Sciences at Mazandaran University of Medical Sciences. *Tabari Journal of Preventive Medicine*, 1(3), 41–48. <http://tbsrj.mazums.ac.ir/article-1-3494-en.html> [In Persian]
- Bahadori, F. (2011). *Fundamentals of hope and hope therapy (A guide to creating hope)*. Danjeh. [In Persian]
- Bennett, K. S., & Shepherd, J. M. (2013). Depression in Australian women: The varied roles of spirituality and social support. *Journal of Health Psychology*, 18(3), 429–438. <https://doi.org/10.1177/1359105312443400>
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students' well-being. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(8), 861–862. <https://B2n.ir/dz6224>
- Burrowes, S., Gerace, A., Benveniste, T., Burke, K. J., Kelly, D., & Raymond, I. (2024).

- Molamohseni, F., Marashian, F. S., & Bavi, S. (2024). Effects of positive psychology training on self-efficacy. *Hospital Practices and Research*, 9(2), 475–480.
<https://doi.org/10.30491/hpr.2024.475805.1447>
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A framework for positive education. *Psych Well-Being*, 5, 2.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s13612-015-0030-2.pdf>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2009). Positive psychology within a cultural context. In S. J. Lopez & Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2^{en} ed., pp. 49-57). Oxford University Press.
- Petersen, E., & Millei, Z. (2016). *Interrupting the psy-disciplines in education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51305-2>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues*. Oxford University Press.
- Ramachandram, V. (2016). Positive education and higher achievers role of positive psychology. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 848-850. <https://B2n.ir/gr3658>
- Rickard, N. S., Chin, T. C., Cross, D., Hattie, J., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Effects of a positive education programme. *Oxford Review of Education*, 50(3), 309–331.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2211254>
- Riedel, R. (2014). *What is the relationship between Meaning in Life, Purpose in Life and secondary student wellbeing?* [Doctoral dissertation, University of Wollongong].
<https://hdl.handle.net/10779/uow.27777522>
- Rubin, G. (2013). *The Happiness Project-Proyek Kebahagiaan*. Gramedia Pustaka Utama.
- Ruini, C. (2017). *Positive psychology in the clinical domains*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-52112-1>
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K., & Fagerlund, Å. (2023). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of Education*, 53(2), 237–255.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>
- resilience. *Frontiers in Psychology*, 15, 1446260.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1446260>
- Jones, P. H. (2009). *Introducing neuroeducational research: Neuroscience, education and the brain from contexts to practice*. Routledge.
- Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (2021). *The Palgrave handbook of positive education*. Springer.
- Khokhar, T., & Dahiya, V. T. (2024). The interplay of positive education: Happiness curriculum as a driver for life skills. *International Journal of Education*, 5(1).
https://iaeme.com/Home/article_id/IJE_05_01_004
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed). New York, NY: The Guilford Press.
- Lane, F. C., & Chapman, N. H. (2011). The relationship of hope and strength's self-efficacy. *Journal of Leadership Education*, 10(2), 116–137.
<https://doi.org/10.12806/V10/I2/RF6>
- Lee, J.-K. (2017). *Happiness and ethical values in higher education*. <https://B2n.ir/wu2834>
- Leimon, A., & McMahon, G. (2011). *Positive psychology for dummies*. John Wiley & Sons.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being?. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57–62.
<https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Magyar-Moe, J. L. (2009). *Therapist's guide to positive psychological interventions*. Academic press.
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (2004). *The great big book of hope*. New Harbinger.
- Mirhashemi, M., Moslehi Jooybari, S., & Sharifi, N. (2015). The effectiveness of coping skills training with a positive cognitive-behavioral approach on happiness of high school students with adjustment problems. *Scientific Quarterly Journal of Teaching and Learning Research (Islamic Azad University, Bojnourd Branch)*, 10, 54–71.
<https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941454> [In Persian]

- <https://doi.org/10.47602/josep.v2i2.15>
- Waters, L., & Loton, D. (2021). Tracing the growth of positive education. *Frontiers in Psychology*, 12, 774967.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774967>
- Weldon, S. (2016). *The role of hope in school leadership* [Doctoral dissertation, Auburn University]. Auburn University.
<http://hdl.handle.net/10415/5466>
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Journal of Psychology of Well-Being*, 6(1), 2.
<https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>
- White, M., & Murray, A. S. (Eds.). (2015). *Evidence-based approaches in positive education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5>
- White, M. A., Slep, G. R., & Murray, A. S. (Eds.). (2017). *Future directions in well-being: Education, organizations and policy*. Springer.
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The Good School': Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation, its correlates and consequence. *Educational Studies*, 24(3), 333-343.
<https://doi.org/10.1080/0305569980240306>
- Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research into classroom practice* (2nd ed). ASCD.
- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders*.
<https://www.who.int/>
- Yuk Ching, S. K. (2016). Positive education calls for immediate attention. *Acta Psychopathologica*, 2(2), 17.
<https://www.primescholars.com/articles/positive-education-calls-for-immediate-attention.pdf>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 279-298). Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2017). *Promoting learner happiness and well-being*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248948>
- Wammerl, M., & Lichtinger, U. (2025). PERMA. teach: A study on the effectiveness of a standardized positive education training program in Austria. *Frontiers in Psychology*, 16, 1516572.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1516572>
- Waters, L., & Johnstone, A. (2022). Embedding well-being into school. *Journal of School and Educational Psychology*, 2(2), 60-77.

پیوست

بسمه تعالی

با سلام و احترام

فرهیخته گرامی، پرسشنامه حاضر برای بررسی دیدگاه شما درباره مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا تهیه شده است. این پرسشنامه بر اساس مؤلفه‌های استخراج‌شده از مرحله کیفی پژوهش و در چارچوب چهار عنصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی تدوین شده است. هدف از این پرسشنامه بررسی میزان اهمیت و تناسب مؤلفه‌های شناسایی‌شده برای طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گراست.

تردید نیست نظرات ارزشمند حضرت‌عالی به عنوان متخصص و صاحب‌نظر موجب بالندگی، اعتبار علمی و تکمیل فرایند این پژوهش به منظور کاربردی‌ترین نظام تعلیم و تربیت کشور خواهد شد.

لطفاً هر یک از عبارات را با دقت مطالعه و با توجه به دیدگاه و تجربه شغلی خود، میزان موافقت خود را با هر عبارت مشخص کنید. خواهشمند است به همه گویه‌ها پاسخ دهید. از زمانی که برای تکمیل این پرسشنامه اختصاص می‌دهید و از همکاری ارزشمند شما در انجام این پژوهش، صمیمانه سپاسگزاریم.

نام و نام خانوادگی

جنسیت:

سابقه تدریس:

رتبه علمی:

راهنمای پاسخ‌گویی:

لطفاً میزان موافقت خود را با هر یک از عبارات‌های زیر بر اساس طیف شش‌درجه‌ای مشخص کنید.

گزینه	کاملاً مخالفم	مخالفم	نسبتاً مخالفم	نسبتاً موافقم	موافقم	مخالفم	کاملاً موافقم
-------	---------------	--------	---------------	---------------	--------	--------	---------------

الف) اهداف برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا

شماره	
۱	در برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا، یادگیرنده باید در تعیین و انتخاب اهداف یادگیری خود نقش داشته باشد.
۲	اهداف برنامه درسی باید متناسب با توانایی‌های یادگیرندگان، واقع‌بینانه و در عین حال چالش‌برانگیز باشند.
۳	توجه به معنای زندگی و کمک به یادگیرنده برای یافتن معنا باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۴	پرورش امید و امیدواری نسبت به زندگی و آینده باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۵	پرورش درک و تجربه زیبایی و توجه به ابعاد زیباشناختی باید در اهداف برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد.
۶	پرورش فضایل اخلاقی و رفتارهای مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۷	شناسایی، تقویت و پرورش توانمندی‌ها و استعدادها یادگیرندگان باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۸	آموزش مهارت‌های اجتماعی و توانایی برقراری ارتباط سازنده با دیگران باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۹	توجه به سنت‌ها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی باید در تعیین اهداف برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد.
۱۰	رشد شخصیت و کمک به شکل‌گیری شخصیت سالم و متعادل باید از اهداف برنامه درسی باشد.

۱۱	توجه به رشد معنوی و پرورش ابعاد معنوی یادگیرندگان باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۱۲	پرورش روحیه قدردانی و سپاسگزاری باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۱۳	تقویت انعطاف پذیری و توانایی سازگاری با شرایط و موقعیت های مختلف باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۱۴	تقویت مهارت تفکر منطقی و استفاده از استدلال در مواجهه با مسائل باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۱۵	شناخت، تجربه و تقویت هیجانات مثبت باید از اهداف برنامه درسی باشد.
۱۶	تقویت آینده نگری و توانایی نگاه هدفمند به آینده باید از اهداف برنامه درسی باشد.

ب) محتوای برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا

شماره	
۱۷	محتوای برنامه درسی باید از عناصر هنری و زیباشناختی برای غنی سازی تجربه یادگیری استفاده کند.
۱۸	محتوای برنامه درسی باید از تصاویر، روایت ها و داستان های مناسب برای تقویت یادگیری استفاده کند.
۱۹	محتوای برنامه درسی باید از عناصر شاد، نشاط آور و طنزآمیز متناسب با سن و موقعیت یادگیری برخوردار باشد.
۲۰	محتوای برنامه درسی باید ارزش های اخلاقی، فرهنگی و معنوی را مورد توجه قرار دهد.
۲۱	محتوای برنامه درسی باید با مسائل، تجربه ها و موقعیت های واقعی زندگی یادگیرندگان ارتباط داشته باشد.
۲۲	محتوای برنامه درسی باید به شناخت و تجربه هیجانات و ابعاد هیجانی یادگیری توجه داشته باشد.
۲۳	محتوای برنامه درسی باید زمینه تجربه و تقویت احساسات مثبت در یادگیرندگان را فراهم کند.
۲۴	محتوای برنامه درسی باید صفات مثبت و فضایل شهروندی را مورد توجه قرار دهد.
۲۵	محتوای برنامه درسی باید مفاهیم و فعالیت های مرتبط با نوع دوستی و کمک به دیگران را در بر گیرد.

پ) شیوه های ارزشیابی در برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا

شماره	
۲۶	در برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا، یادگیرندگان باید فرصت داشته باشند عملکرد و پیشرفت خود را ارزیابی کنند.
۲۷	در ارزشیابی، مقایسه عملکرد فرد با افرادی که در سطحی پایین تر قرار دارند می تواند برای تقویت نگرش مثبت مورد توجه قرار گیرد.
۲۸	در ارزشیابی باید نقاط قوت و توانمندی های یادگیرندگان مورد توجه قرار گیرد.
۲۹	ارزشیابی باید با ارائه بازخورد مستمر، به موقع و مؤثر همراه باشد.
۳۰	بازخورد ارزشیابی باید بر میزان تلاش و فرایند پیشرفت یادگیرنده تأکید داشته باشد.

د) راهبردهای یاددهی-یادگیری در آموزش و پرورش مثبت گرا

شماره	گویه
۳۱	در آموزش و پرورش مثبت گرا باید از روش های یاددهی-یادگیری مبتنی بر ایجاد و تقویت هیجانات مثبت استفاده شود.
۳۲	استفاده از گردش علمی و موقعیت های یادگیری خارج از کلاس باید در برنامه درسی آموزش و پرورش مثبت گرا مورد توجه قرار گیرد.

۳۳	استفاده از بازی به عنوان یک روش یاددهی-یادگیری باید در برنامه‌ی درسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا مورد توجه قرار گیرد.
۳۴	استفاده از روش‌های تعاملی و مشارکتی برای افزایش مشارکت یادگیرندگان باید در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.
۳۵	استفاده از بارش مغزی برای مشارکت فعال یادگیرندگان و تولید ایده‌های متعدد باید در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.
۳۶	استفاده از روش نمایشی برای ایجاد تجربه‌ی یادگیری عینی و جذاب باید در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.
۳۷	استفاده از ظرفیت‌ها و امکانات جامعه در فرایند یاددهی-یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد.
۳۸	استفاده از داستان‌گویی و سخنرانی مثبت برای ایجاد نگرش و تجربه‌ی مثبت در یادگیرندگان باید در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.
۳۹	استفاده از فعالیت‌های دست‌ورزی و تجربه‌ی مستقیم در فرایند یاددهی-یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد.
۴۰	استفاده از روش آزمایشی و فراهم‌کردن فرصت تجربه‌ی مستقیم باید در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.
۴۱	استفاده از روش حل مسئله برای تقویت توانایی مواجهه‌ی سازنده با مسائل باید در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.
۴۲	استفاده از روش ایفای نقش برای تقویت یادگیری و مهارت‌های اجتماعی باید در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.